# بحوث في علم نفس الطفل

أ.م.د. وفاء محمد كمال
أستاذ مساعد بقسم علم النفس التربوي - كلية التربية
جامعة حلوان

١٩٩٠م - ١٤١١هـ

الناشر
مركز التنمية البشرية والمعلومات

مركز التنمية البشرية والمعلومات




تصميم الغلاف
م/سماح ابراهيم

# الاهـــداء

الى رمز العطـــاء والـــوفاء...... الى ابى ...

اهـــدى هذا العمل . ثمرة ما غرس،،

د. وفاء محمـد كمال

## محتويات الكتـــاب

## لماذا هذا الكتاب ؟؟

- تعاقبت المراحل على أمتنا ، وتشعبت بها السبل ، وتعددت الفلسفات ، تارة شرقا وأخرى غربا ، ولاح فى الأفق وميض أمل وبشائر خير ، وليس أدل على ذلك من الاهتمام بالأساس ، وهم البراعم الواعدة "الأطفال" وخاصة طفل ما قبل المدرسة ، نواة الشخصية التى اذا أعددناها اعدادا علميا سليما ، أصبحت بعد ذلك الشخصية التى نرجوها لامتنا ألا وهى الشخصية القادرة على اتخاذ القرار •

- والحق ان اهتمامنا بالطفولة ليس وليد اليوم ، بل يمتد لعشرات السنين وربما للمصادفة الحسنة أن يصدر هذا الكتاب متزامنا مع اهتمام المسئولين بالطفولة واعتبار العقد القادم حتى عام (٢٠٠٠) هو عقد الطفل المصرى •

- والكتاب الذى بين يديك أيها القارئ الكريم ننشد به تحقيق هدفين جليلين لمستقبل الأمة •

ان الطفل المصرى محور هذه الدراسات تكشفت قدراته من خلال البحوث العلمية المتخصصة التى يضمها هذا الكتاب ، ونحن بدورنا نضعه تحت أيدى المهتمين بالطفولة ، والذين يشغلهم الاعداد العلمى السليم لمستقبل الأمة ، بحيث يمكن الاستفادة منه فى خدمة التطبيقات العملية لمرحلة نمائية من أخطر مراحل نمو الانسان ، وأكثرها حاجة لتبنى فلسفة خاصة مستمدة من عقيدتنا وأخلاقنا ، وعقول مفكرينا وعلمائنا ، بعيدة عن التبعية الزائفة لفكر وارد من هنا أو هناك ، ولدينا القناعة التامة بأننا قادرون اذا صحت منا العزائم وخلصت النوايا وتحددت الاهداف •

وقد أتيحت لى فرصة اللقاء المستمر بمعلمات رياض الأطفال ممن ارتضين العمل مع الطفل ، وأسندت لهن امانة تربيته واعداده ، فى كافة انحاء الجمهورية ، والتقيت - أيضا - بصفة مستمرة مع معلمات الرياض فى مرحلة التعليم العالى ، وكأن لقاءاتى بهن كانت على

ميعاد .. ، حيث وجدت فيهن الطموح والحرص الشديد على أن يتعلمن ، وأن يتزودن بالمعايير العلمية اللازمة لطبيعة عملهن ، وفى كل لقاء بهن كن يطلبن المزيد ، وكم كانت حيرتى فى الرد على سؤال كن يطرحنه باستمرار ألا وهو : كيف نستطيع أن نخرج أفكار الباحثين والعلماء من متونها ونضعها موضع التنفيذ ؟؟ حتى يمكننا مسايرة التقدم العلمى فى مجال تربية الطفل وتعليمه ، وكنت استبدل الاجابة - عن عمد - برجاء منهن أن يصرفن اهتماماتهن الصادقة هذه الى طفل ما قبل المدرسة ، وأن يتنبهن اليه ويراقبنه بوعى ، حينما يعبر عن نفسه بثقة زائدة ، وحينما يتحمل مسئوليته كاملة فى كل دور من أدوار اللعب يأخذه على عاتقه ويعايشه بكل متطلباته وواجباته .

فهو تارة الطبيب الذى يقدس واجبه ، ويتحمل تبعاته فى صبر وأناة ، وتارة هو الحارس الذى يستمر لساعات صامدا جلدا طوال نوبة حراسته ، وهو - تارة أخرى - المهندس الذى يقارن بين المواد الخام ويتخير منها ما يصلح لتصنيعه فى صورة أدوات ...

وهو قبل ذلك وبعده الانسان القادر على محاسبة نفسه وعقابها اذا لزم الامر ، بل والزامها بما يمليه عليه الدور أثناء اللعب .

وكنت أبادرهن بسؤال : لماذا لا يكون الطفل فى رياض الاطفال على هذه الشاكلة ؟ لماذا لا ترونه أمامكن على سجيته ؟؟ لماذا هو الشخصية المترددة ، الهيّابة ، الوَجِلَة ، التى لا يمكنها أن تتخذ قرارا ، ولا تستطيع تنفيذه ؟؟!!

- أرجو أن تجد - أيها القارئ - فى جملة هذه البحوث ردا على هذه التساؤلات ، وآمل أن يتحقق الهدفين الجليلين من هذا الكتاب وهما : هدف معرفى يضع تحت أيدى المهتمين بالطفولة ، نظريات علم نفس الطفل كما انصهرت فى بوتقة مصرية .

وهدف اجتماعى ، يضع الخطوات التطبيقية اللازمة لتنمية القدرات والمهارات العقلية والجسمية والنفسية والاجتماعية الهائلة المخبوءة داخل ذلك الصغير الفذ .

وعلى الله قصد السبيل !

د. وفاء كمال

الطبعة الأولى

## مقدمـــــة

ـ نبتت فكرة اصدار هذا الكتاب فى أمسية فكرية كان موضوعها : "النظرية الاجتماعية التاريخية" ، بمقر الجمعية المصرية للدراسات النفسية •

وصادف موضوع الندوة رغبة ملحة تراود الباحثة منذ زمن ليس بالقريب حول اصدار دراسة متكاملة حول جوانب النظرية السوفيتية فى علم النفس ، وأعتقد أن المكتبة العربية بعامة ، والمصرية بصفة خاصة تعانى فراغاً كبيراً فى هذا المجال ، هذا بالاضافة الى أن الدراسات المنشورة باللغة العربية حول هذا الموضوع ما بين ترجمة ودراسات نظرية شديدة الإيجاز ، لا تتعدى أصابع اليد الواحدة ، فقد ترجم د. طلعت منصور كتاب "الفكر واللغة" للعالم السوفيتى فيجوتسكى عام ١٩٧٦ ، كما قام كل من د. بدر الدين عامود ود. على منصور بترجمة لكتاب "علم نفس الطفل" ، تأليف لوبلنسكايا بدمشق عام ١٩٨٠ ، وعرض د. سليمان الخضرى الشيخ بايجاز "للمدخل الاجتماعى التاريخى فى الدراسات النفسية" فى دراسة منشورة بالكتاب السنوى لعلم النفس اصدار الجمعية المصرية للدراسات النفسية عام ١٩٧٥ •

ـ وخرجت فكرة الكتاب الى حيز التنفيذ حينما تكاملت لدىّ منظومة بحثية تناولت النمو المعرفى والاجتماعى للطفل •

ـ اختص الجانب المعرفى منها بدراسة نمو شخصية الطفل والأسس النفسية والفلسفية اللازمة لتربيته فى مرحلتى الطفولة المبكرة ( المهد ، وما قبل المدرسة ) والأسس المعرفية لتعليمه فى الحلقة الأولى من التعليم الأساسى •

ـ أما الجانب الاجتماعى منها فقد تناول نمو الطفل الخلقى والاتجاهات الوالدية ودورها فى التنشئة الاجتماعية ، كما تناول خصائص شخصية معلمة رياض الأطفال ومستوى طموحها ، ودورها الفاعل فى تنميط شخصية طفل الروضة وتطبيعها ، استشرافا لمستقبل أفضل للعمل

التربوى وترشيدا للجهود الهادفة إلى تنشئة جيلٍ واعدٍ من الأطفال المهيئين لحمل الامانة المنوطة بهم ، وهى تواصل الأجيال واستمرار النوع البشرى على أسس علمية سليمة ووعى حضارى يواكب التطورات الهائلة فى العصر الحديث .

- من هذا التوجُه تبلورت هذه الاهتمامات فى صورة بحوث تناولت بعض قضايا علم النفس يمكن اعتبارها نتاجا لتفاعل مثمر بين دعائم النظرية الاجتماعية التاريخية فى علم النفس ، والفكر العلمى المصرى حيث عكفت الباحثة على دراسة علم نفس الطفل طيلة خمسة أعوام بكلية علم النفس جامعة موسكو بالقسم العلمى "علم نفس الطفل" . وكان موضوع دراستها للدكتوراه حول "الادراك اللغوى للطفل المصرى بالمرحلة الابتدائية" وأمكن مزج الأصول الأساسية لتلك النظرية بفكر الباحثة الذى تحددت معالمه الأساسية خلال سنى دراستها بقسم الدراسات الفلسفية والنفسية بكلية الآداب جامعة القاهرة ، كما عايشت مشكلات التربية والطفولة فى المجتمع المصرى ، وتيسر لها رصد محددات نمو شخصية الطفل المصرى والوسط الاجتماعى الذى ينتمى اليه ، وطبيعة العلاقات الأسرية ودورها فى التنشئة الاجتماعية .

وكان من نتيجة ذلك كله تلك البحوث التى تتخذ من الطفل المصرى محورا تدور حوله ، وهى بحوث ذات طابع خاص يميزها عن "النظرية الاجتماعية التاريخية" ، حيث أمكن تطويع دعائمها الأساسية لخدمة المفاهيم الاسلامية ، بما يعمل على تنمية الشخصية من المداخل التى يمكن الاعتماد عليها ، وتحديد الأوقات المناسبة والطرق الخاصة القادرة على دفع عملية نمو الشخصية وتغيير خصائصها ومن ثم يمكن القول أنه أمكن تأسيس علاقات جديدة بين متغيرات اعتُمدت "كمحددات" للنمو ، وليس فقط "مؤثرات" عليه . وقد ساعد ذلك على دراسة النمو اجرائيا ، وعلى الدخول من هذا الباب لتنشيط عملية النمو وازالة العوائق التى تؤدى الى احتجازها واعاقة تطورها .

مسارها

وقد تيسر توظيف الافكار الرئيسية التى نبتت بذورها فى أرض النظرية الاجتماعية التاريخية ، ونمت بالجدل الدياليكتيكى مع الخلفية العلمية والدينية ، فكانت ثمرتها هذه المجموعة من البحوث النظرية والامبيريقية التى تناولت مشكلات النمو للشخصية بصفة عامة وأكدت على النمو المعرفى فاختصته بعدد من البحوث التى يحتويها هذا الكتاب بين دفتيه ٠

وقد اتضح من هذه البحوث دور البيئة كم هو فعّال ومؤثر ومهيمن على مجرى عملية النمو ، ولم يعد قاصرا على رصد التغيرات التى تطرأ على النمو والتعريف بخصائصها ، بل أمكن التنبؤ بالأزمات والاسباب المؤدية اليها ، فساعد ذلك على تلافى آثارها ٠

وقد أمكن من خلال هذه البحوث استغلال النمو التلقائى للعمليات العقلية وتطويعه لخدمة النمو الواعى بفضل "الفعالية الذاتية النشطة" التى تعد شرطا داخليا يحدد الاستعداد والتهيؤ والقدرات ، والتى تقوم البيئة بتوظيفها فى ديناميكية جدلية مع الشروط الخارجية التى توجه سير هذه القدرات وتشكلها فى صورة عمليات عليا واعية ، ثم تطويعها الى درجة الآلية التى تخدم النمو العام للشخصية ٠

يحتوى الكتاب على تسعة بحوث :

الأول :"اطار نظرى مقترح لدراسة النمو من المنطلق الاجتماعى التاريخى" نشر فى الكتاب السنوى فى علم النفس المجلد الرابع عام ١٩٨٥ من ص ٩٤ حتى ص ١١٨ ٠ (١)

الثانى : "تطبيقات عملية لمحددات النمو" نشر فى مجلة جامعة حلوان "دراسات وبحوث " المجلد التاسع العدد الرابع يونيو سنة ١٩٨٦ من ص ١٤٣ – ١٥٥ ٠ (٢)

الثالث : "النشاط اللعبى محدد لنمو شخصية طفل ما قبل المدرسة " بحث مقبول للنشر فى مجلة علم النفس التى تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب - العدد ١٦/اكتوبر- نوفمبر - ديسمبر سنة ١٩٩٠ ٠ (٤)

الرابع : " تصميم مقياس للادراك اللغوى لدى أطفال الحلقة الأولى من التعليم الأساسى" نشر فى صحيفة التربية التى تصدرها رابطة خريجى معاهد وكليات التربية . عدد خاص للتعليم الأساسى السنة السادسة والثلاثون - مارس ١٩٨٥ العدد الثالث من ص ٦٢ - ٨١ .

الخامس : "مشكلات الادراك الواعى للغة العربية وطريقة مقترحة لتكوين بعض المفاهيم اللغوية لطفل ما قبل المدرسة" بحث مقبول للنشر فى مجلة علم النفس التى تصدرها الجمعية المصرية للدراسات النفسية - العدد الاول - يناير سنة ١٩٩١ .

السادس : "نمو الحكم الخلقى لدى طفل المرحلة الابتدائية" بحث منشور فى كتاب المؤتمر الاول لعلم النفس الذى نظمته الجمعية المصرية للدراسات النفسية بالاشتراك مع كلية التربية - جامعة حلوان - من ص ٢٩٤ - ٣١٠ .

السابع : "تصميم مقياس التسلط والاهمال من وجهة نظر الأبناء " بحث منشور فى الكتاب السنوى فى علم النفس المجلد الخامس سنة ١٩٨٦ عدد خاص بالمؤتمر السنوى الثانى لعلم النفس ص ٣٣٥- ٣٤٩ .

الثامن : "علاقة مستوى الطموح بالاتجاهات الوالدية" بحث منشور فى كتاب المؤتمر الأول لعلم النفس الذى نظمته الجمعية المصرية للدراسات النفسية بالاشتراك مع كلية التربية جامعة حلوان - ص ٣٣٥ - ٣٤٩ .

التاسع : "دراسات تتبعية لمستوى طموح طلاب الدفعة الاولى شعبة رياض الاطفال - كلية التربية - جامعة حلوان - من ص ١٩٩ - ٢٣٢ .

.. .. ..

## اطار نظرى مقترح لدراسة النمو من المنطلـــق الاجتماعى التاريخـــى

سيظل الباب مفتوحا كما هو الحال فى كافة العلوم الانسانية لكل الاجتهادات المتخصصة لتناول مشكلات النمو بشكل جديد من زاوية خاصة أو لاقامة علاقات مستحدثة بين العناصر الرئيسية التى سبق الاتفاق عليها وذلك لتناول هذا الفرع بشكل متكامل متطور يفى بالحاجة وليكون قادرا على حل المشكلات المتعلقة بنمو شخصية الطفل ، فهذا هو الموقف العلمى للدارسين فى كل المجالات ، وللباحثين المتخصصين فى مجالات تخصصهم وهذه هى حالة البحث الدائم التى تلح على اتباع بعض المدارس السيكولوجية فتدفعهم للتجديد والتطوير فى أسس دراستهم .

من الاحساس الملح بتفاقم مشكلات الطفولة فى مرحلة رياض الأطفال ومرحلة التعليم الأساسى ، وتعقد الحياة الاجتماعية وتعدد أدوار الشخصية ومن الحاح الحاجة لفرع من فروع علم النفس يختص بدراسة الطفل كشخصية نامية يحدد كيفية الوصول اليه فى مراحل نموه المختلفة موضحا دور البيئة وأثر التعليم والتدريب فى عمليات النمو ، وحدود هذا الدور من حيث الزمان والكيفية ، من هذا كله نشأ هذا الاقتراح باطار نظرى جديد يتناول الشخصية فى نموها وتفاعلها الدائم ، فى تميزها وتفردها وليفسر سبب الازمات التى تواجهها الشخصية أثناء هذا النمو ، وكيفية التغلب عليها بل والاستفادة منها ويجعل اسبابها دوافع جديدة للنمو.

ويقوم الاطار المقترح على تأسيس علاقات جديدة مستنبطة من النظرية الاجتماعية التاريخية التى ترى " أن نمو الفرد يستند اساسا الى علاقاته العملية بالواقع الخارجى وأداته هى عملية الاستيعاب استيعاب الخبرة الاجتماعية ، ولأنه من العسير دراسة النمو بوجه عام ونمو العمليات النفسية بوجه خاص بعدما تكونت وأصبحت شيئاً داخلياً ،

رأى " فيجوتسكى " أن منهج دراستها ينبغى أن يكون فى نموهـــــا وتطورهـــا ".

وقد فسر هذا على أنه مدخل تاريخى فى دراسة الظاهرة النفسية وأنه منهج جدلى " دياليكتيكى "فالدراسة التاريخية لشئ ما تعنى دراسته فى حركة . وهذا هو المطلب الرئيسى للمنهج الجدلـــى " دياليكتيكى ". ( الشيخ/١٩٧٥ ص ٣٠٦)

وتتسم هذه العلاقة الجديدة المستنبطة من المنطلق التاريخى الاجتماعى بالوحدة والتكامل والتفاعل المستمر بين ما رأت الدراسة الحالية اعتباره محددات للنمو فقد تتيح هذه الرؤية الجديدة فهما أوضح لعملية النمو ، وتمدنا بأبواب يطرقها كل من يريد التعرف على خصائص وسمات مرحلة ما من مراحله ، وكل من يريد التغلب على أزمـــة من أزماته أو ايجاد حل لبعض مشكلاته ، فما زالت هناك مشكـــلات عديدة لم تُحَلّ بالشكل الذى يحقق المنفعة لهذا الصغير الذى ينتظر التدخل الفعّال بالشكل المؤثر فى الوقت المناسب لحل مشكلات التوافق الاجتماعى والتعليمى ولدفع عجلة النمو ليصل للنضج الذى هو غايـــة كل عملية تربوية .

وتعد مشكلة العلاقة بين النمو والتعليم ، أى بين الوراثـــة والبيئة مثلا واضحا لما يفعله الجدل بين فريقين يدافع كل منهمـــا عن موقفه لترجيح أحد هذين العاملين على الآخر بالرغم من أنه يمكـــن لنتائج هذه المشكلة أن تتعدى حدود الجدل ، وتمدنا بالمنافذ الشرعية التى ننفذ من خلالها لشخصية الطفل وتعمل من خلالها على تنشيط نمـــوه والاسراع به أو تساعده على التغلب على أزمة ما فتتكامل شخصيتـــه وتسرع فى النمو .

لذلك يجمع البحث الحالى من الدراسات القائمة على الأســـاس الاجتماعى التاريخى سواء فى مجال علم نفس الطفل أو علم نفس النمو أو علم النفس الاجتماعى والصحة النفسية أو التربية والمناهج وطرق التدريس بوجه خاص ، عددا من العوامل التى تعرضت لها بالدراسة فروع

العلم السابقة الذكر بصفتهامو ثرا على تكامل الشخصية ، أو مسئولة بشكل ما عن حدوث المشكلات الاجتماعية ومشكلات التوافق أو التأخر الدراسى ٠

يجمع هذا البحث هذه العوامل ويربط بينها برباط منطقى ديناميكى ويعتبرها محددات للنمو ومنافذ يتدخل من خلالها المجتمع ليسرع بنمو الشخصية بدلا من اعتبار حركة النمو والازمات التى تتعرض لها الشخصية قدرا محتم الوقوع ، أو لتلافى وقوع بعض الازمات ولعلاج الشخصية من الامراض النفسية وحل المشكلات التى قد تصيبها أثناء النمو ٠

كذلك أقام هذا البحث علاقة تفاعل وتكامل بين محاور متفرقة وجعلها محددات النمو محاولا أن يقدم حلا لمشكلة العلاقة بين النمو والتعليم وايهما يسبق الآخر ٠ تلك المشكلة التى تداولها الباحثون لأمد طويل وأقيمت بصددها المناظرة الشهيرة بين جان بياجيه وفيجوتسكى ٠ وبالتالى يتمكن واضعو المناهج من تطويرها ، وتطبيق أفضل طرق التدريس التى تتناسب مع هذه المحددات ، لتتمكن من توظيف كل قدرات الاطفال الكامنة واستثمارها بالطرق التى تخرجها بكامل طاقاتها ٠

كما يقترح البحث أساسا جديدا هو " النشاط المهيمن "لتقسيم مراحل النمو بدلا من الاقتصار على أسس التقسيم المتاحة حاليا ٠

ويعتبر الاتفاق على المفاهيم والمصطلحات المستخدمة فى أى من البحوث الخطوة الاولى اللازمة لتحقيق وحدة الانطلاق من أرض واحدة ليتم التعرف على باقى عناصر الموضوع المفحوص ويستخدم هذا الاطار النظرى كثيرا من المصطلحات منها القديم الذى تم الاتفاق عليه ومنها المستحدث من نتائج العلاقات التى تقيمها الدراسة الحالية بين بعض مقدمات النظرية الاجتماعية التاريخية ٠

وتمثل مصطلحات النوع الأول :

أ- النمو ٠

ب - مراحل النمو وأسس التقسيم ٠

وتمثل مصطلحات النوع الثانى :

١) محددات النمو :

أ - تعريف المحدد ودوره بوجه عام . التعريف بالمحددات : النشاط المهيمن - المكانة الاجتماعية - الطفرة - الأزمة .

أولا : أ - تعريف النمو :

عولجت مسائل النمو بأشكال مختلفة تبعا لاختلاف المنطلقات النظرية ( المنطلق المادى - المنطلق المثالى ... ) الا أن أكثر مسائل النمو اتفاقا بين النظريات المختلفة هى مسائل تعريفه أو معناه فى حين كانت مسألة العوامل المؤثرة على النمو وعلاقة البيئة والوراثة به من أشد المسائل اختلافا وتناقضا بين النظريات المختلفة . فقد اتفقت جميع المدارس السيكولوجية على أن النمو هو حركة دائمة وتغير متصل يسعى لغاية نهائية وهى الاكتمال تتوالى هذه الحركة فى التسلسل قدما الى الامام وتتابع فى سياق منسق ينتقل الفرد فيه من مرحلة سابقة الى مرحلة لاحقة دون تخطٍ لأى من المراحل وتنتقل العمليات العقلية والوظائف النفسية من عمليات دنيا مباشرة تلقائية الى عمليات واعية غير مباشرة وآلية راقية ( فيجوتسكى ١٩٦٠ص ١٩٨) .

ويتعلق النمو بزيادة الحجم وطول القامة والوزن الى آخر مايلاحظ فى التطور الفسيولوجى ، كما يتعلق بالتعقيد والتركيب وكافة التغيرات الكيفية المصاحبة للتطور الكمى الجسمى ، كأن يزداد الجنين مع النمو تعقيدا دون أن يزداد حجما ،يمكن أن تتناقص بعض الانسجة مع مراحل النمو المتقدمة كنقص اللوزتين والغدة التيموسية ، ونقص السعرات الحرارية التى يستهلكها الفرد بالنسبة لوحدة الوزن كلما زادت سنة ( جون كونجر ١٩٨١) .

فى مقابل هذا النمو الجسمى التكوينى نجد هناك نموا وظيفيا ينحو بالفرد نحو التكيف والتوافق الاجتماعى ، وهو النمو الذى يطرأ على قدرات الفرد وعلى تفاعله الاجتماعى من أخذ وعطاء وتأجيل الرغبات أو القيام بأدوار اجتماعية معينة يحصل عن طريقها على رضاء المجتمع

واستحسانه . وهذا هو النمو الاجتماعى ، كما تنمو قدرات الفرد على الاتزان والتحكم الأرادى فى التعبير عن عواطفه وانفعالاته وهذا هو النمو الانفعالى ، وهناك النمو العقلى المتمثل فى نمو قدرات الفرد بدءاً من الأعمال الذهنية القائمة على ماتأتى به الحواس مباشرة والتفكير المادى المصاحب للواقع كما هو، وانتهاءً الى التفكير المجرد والرمزية الممثلة فى استخدام اللغة ، والتحصيل واكتساب المهارات والقدرة على إعمال الفكر فيما هو مجرد وغير محسوس .

فالنمو بهذه الطريقة يشتمل على المجالات الآتية :

١) نمو جسمى .
٢) نمو اجتماعى.
٣) نمو عقلى.
٤) نمو نفسى .

وهناك تكامل وتوحد بين هذه المظاهر الاربعة فى ترابطها لتكوين الشخصية الكلية التى تدرس فى وحدة وديناميكية لاتمكننا من تفتيت النمو الى هذه المجالات الا بغرض الدراسة فقط ، وقد ينمو أحد المجالات نموا طبيعيا دون اعاقة ولا تأزم وقد يُعاق مجال آخر أثناء النمو فتحدث أزمة اجتماعية أو أزمة انفعالية وهكذا .

ومن هنا نصل الى نتيجة منطقية ثابتة هى أنه اذا تدخلت البيئة بالتعليم والمران فى الوقت المناسب ( فى حالة النضج واكتمال الاستعداد ) يمكنها بذلك أن تسرع فى خطى النمو والانتقال عبر مراحل النمو المختلفة . وتنمية قدرات بتوظيفها فى أوج استعدادها للتوظف أما اذا جاء التعليم والتدريب قبل الوقت المناسب أو بعده أدى ذلك الى اعاقة النمو وظهور الأزمات التى سنفرد الحديث عنها فيما بعد ( هنرى فالون سنة ١٩٧٨ ص ٩) .

وينشط أثناء النمو عاملا التعليم والنضج ، فالخبرات التى تزود الطفل بالأساس اللازم للتعليم ضرورية للنمو السوى ولكن لايتمكن التدريب وحده من أن يُفضى الى تغيرات فى القدرة والعمل كتلك التى تحدث بشكل طبيعى أثناء عملية النمو . ومن المهم فى تدريب

الاطفال أن يوءخذ بعين الاعتبار عامل النضج وملائمة مطالب التعليم لاستعداد الطفل • ولايحتمل أن تثمر الجهود التى تبذل لدفع عمليات النمو الى الاسراع عن طريق التدريب مادام الطفل لايملك الاستعداد الذى يعينه على الاستفادة من هذا التدريب ويبدو أن كثيرا من التوافق الحركى للاطراف يعتمد بصورة أساسية على عامل النضج ، وعلى التعلم وليس التعليم ( أى التدريب العرضى الذاتى للطفل نفسه ) وهكذا يبدو أن تأثير التدريب يتناسب مع مرحلة نمو الطفل ويتحسن الأداء بازدياد النمو والنضج ( جان بياجيه وانهيلدر ) فى((لوبانسكايا ص ٨٤)•

ب – مراحل النمو وأسس التقسيم :

كما اختلفت المعالجات لموضوعات النمو ومسائله فقد تميزت مسألة تقسيم مراحل النمو بكثير من الخلافات تبعا لاختلاف المنطلقات النظرية والمدارس السيكولوجية فيفضل بعض العلماء تحديد مراحل النمو حسب ظاهرة من الظواهر الجسمية المعينة كظهور الاسنان مثلا ويعتبرون أن أول مراحل النمو منذ الولادة حتى سن ٨ أشهر هى مرحلة انعدام الاسنان ، والثانية مرحلة ظهور الأسنان اللبنية (٨ شهور: ص٢ سنة ) ، والثالثة مرحلة ظهور الأسنان الثابتة وتنتهى بظهور ضروس العقل •

وهناك التقسيم الذى يعتمد على مظاهر النمو الجنسى ، وفى تقسيمات أخرى يرى بعض العلماء أن العوامل النفسية المتغيرة تمثل مضمون النمو لذلك •

فقد قسموا النمو الى المراحل التالية :

١ ) المرحلة الحسية – الحركية •

٢) ظهور ماقبل المفاهيم •

٣) ظهور الحدس •

٤) مرحلة العمليات الحسية •

٥) مرحلة العمليات الصورية ( جان بياجيه )•

وهناك تقسيم الى مراحل حسب نظام التعليم فتجد مرحلة ماقبل

المدرسة والمرحلة المدرسية المبكرة والمرحلة المدرسية المتأخرة (بتروفسكى سنة ١٩٧٣ ص ٢٣:٣٦) الا أنه تؤخذ على جميع هذه التقسيمات مآخذ كثيرة سنجمل بعضها فيما بعد بالرغم من أن التقسيم حسب مراحل التعليم يعتمد على تحديد مراحل خارجية للنمودون التعرض لخصائصه الداخلية الا أن الاتصال الوثيق بين نمو الطفل النفسى ومراحل التعليم السائدة يجعل هذا التقسيم قريبا للواقع التطبيقى من حيث أنه يحدد مايلزم كل مرحلة من رعاية متكاملة ليصل النمو الى معرفة مكونات الشخصية السوية التى تتمتع بالتكيف السليم ، وتجد الحلول السوية لحالات الصراع التى هى أساس التفاعل الاجتماعى بصفة عامة .

ومن عيوب التقسيمات السابقة أنها تتسم بالذاتية التى تظهر فى تفسير العلماء لما يدور فى كل مرحلة من مراحل النمو ، ذلك التفسير الذى يعتمد على مقدرة الباحث فى تحديد أهمية بعض المراحل وتفضيلها من حيث فعاليتها فى النمو على غيرها من المراحل الأخرى .

ومن الخطأ كذلك تركيز الاهتمام على ظاهرة جسمية أو نفسية كالعمليات العقلية أو النمو المعرفى كما لدى بياجيه حيث أن بعض الظواهر تتغير مكانتها وفاعليتها ومعناها أثناء النمو .

كذلك لم يراع التقسيم أن هذه الظواهر يعاد بناؤها وتتغير مكانتها أثناء الانتقال من مرحلة الى مرحلة أخرى لذلك قد تكون ظاهرة ما هامة فى مرحلة الطفولة المبكرة مثلا لكنها تفقد قيمتها فى المرحلة المدرسية المبكرة .

أما نقطة الضعف الأخيرة فى التقسيمات السابقة تتمثل فى البحث عن ظواهر النمو من حيث أشكاله التى تتغير مع تقدم السن علما بأن الظواهر النفسية لايمكن ان تتوحد مع مظاهر مادية معينة تعترى الجسم لذلك مما تقدم يتضح ضرورة أن يهتم علم النفس اليوم بمضمون النمو والقوى المحركة له أى " محدداته " أكثر من الاهتمام بنظريات النمو أو تحديد مراحل زمنية معينة وتسميات مختلفة لها .كذلك يجب أن يكون

تحديد مراحل النمو تحديدا موضوعيا لايتدخل فيه الاختيار الارادى للباحث لذا يجب أن يقسم النمو الى مراحل حسب محددات النمو التى لايتم الانتقال من مرحلة الى أخرى بدون قيام هذه المحددات بمهامها ووظائفها وهذا ماسيعرض له الاطار الحالى فى حين عرض النوع الثانى من المصطلحات التى سبقت الاشارة اليه .

وقبل عرض هذا التقسيم وتحديد مراحل النمو تبعا له يجدر الاجابة على الأسئلة التالية لتعريف مصطلحات النوع الثانى للبحث .

أولا: ما المقصود بمحدد النمو وماهى صفاته ؟ كم عدد هذه المحددات وما الدليل الذى يسوقه الاطار الحالى ليثبت أن هذه العوامل هى بحق محددات للنمو ؟ وكيف يمكن التدخل فى عملية النمو من خلال هذه المحددات للاسراع به أو لتغيير مساره ؟.

المقصود بالمحدد :

هو هذا العامل الفعال الدافع الذى يلزم بالضرورة لعمليات النمو ويؤثر عليها بحيث يعجل بها ويدفعها أو يعوقها ويبطىء خطاها.

فتتحدد عملية النمو تبعا لطبيعة هذا المحدد ومدى قيامه بوظائفه أو تقاعسه عن القيام بها أو ببعضها مما يجعل نتائج عملية النمو غير متكاملة .

ومحدد النمو هو الدافع لفعالية الشخصية ونشاطها وتفاعلها مع البيئة المحيطة وهو الذى يدفعها لنقل الخبرة واستيعابها، ويشكل الخبرة ويطبعها بطابعه الخاص . فيجعل الطفل عضواً فعّالاً فى المجتمع وليس مجرد مستقبل للمثيرات الاجتماعية بل هو مشكل لها بفعاليته الخاصة ( نشاطه الذاتى ) فالطفل لايستوعب خبرات جاهزة بل يعطيها هو مفهوما ويطبعها بطابعه الخاص ( بياچيه ) ، اذ تتلقاها من خلال محددات النمو فتطبع بالصبغة الخاصة بهذا المحدد وهذا مايجعل استجابات الاطفال على نفس المثير فى مراحل النمو المختلفة

متفاوتة ، وكذا فان نفس المثير الخارجي لايوءثر على الطفل في مراحل نموه المختلفة تأثيرا متساويا " لأن الشرط الخارجي يوءثر دائما عبر الشروط الداخلية" ( روبنشتين سنة ١٩٥٩ ص ٢٥١) ٠

وكذلك تعد التربية والنمو وجهان لعملة واحدة فالطفل لايتعلم فينمو ، بل ينمو من خلال تلقيه للتربية والتعليم ٠ وقد أظهرت أبحاث أ٠ن٠ ليونتيف ٠ أ ٠ جالبيرن و أ٠ف ٠ زاباروجيتش و أ٠أ٠ لوبلنسكايا أن فعالية الطفل تلعب دورا حساسا فى أى عملية معرفية٠ وتنمو هذه " الفعالية " بمستويات مختلفة ٠ وتتخذ أشكالا متباينة باختلاف مراحل النمو ، وتعتبر شرطا للنمو بأكمله ٠ وأول محددات هذه الفعالية ومن ثم أول محددات النمو بوجه عام هو مايسمى " بالنشاط المهيمن " ولكى نوجه عملية نمو الطفل لابد من التعرف على تلك الشروط أو المحددات التى تجعل من التربية قوة " تطوير وتنمية " ( لوبنسكايا ص ٨٥) عن طريق استخدام قوانين النمو ... وتوصيلها للشخصية من خلال هذه المحددات ٠ فلو حاول المجتمع توصيل مايريد من معارف بشتى الوسائل دون علم بهذه المنافذ الرئيسية ذات القوة السحرية لوجد من الطفل الجمود والتبلد الذى يعطى صورة مناقضة تماما لاحتمال وجود مايسمى بالفعالية الذاتية النشطة للطفل والتى اثبتت الدراسات انها تسير وفق خطوط النمو التالية : ( لوبلنسكايا ص ٨٩ : ٩٠ سنة ١٩٨٠)٠

١) تصبح الافعال الانعكاسية افعالا اكثر ارادية ، ... عن القيام ببعض الافعال ويقوم بالاخرى حسب رغباته واحتياجاته، وتكسب الفعالية هنا طابعا ابداعيا ٠

٢) تتحول الحركات البسيطة ( ردود الافعال ) الى نشاط كامل ومعقد يخضع لدوافع معينة ويهدف لغاية محددة ويتخذ طابعاً أكثر انتظاما وتوجيها ٠

٣) تكتسب فعالية الطفل طابعا عقلانيا ، اذ تتضمن التفكير والبحث عن طرق تنفيذ المهمات العملية ( فى اطار اللعبة ) ويمكن

أن تتخذ الفاعلية شكل النشاط الذهنى فى نهاية مرحلة ماقبل المدرسة ٣ : ٦ سنوات ·

٤) وتتجلى فعالية الطفل فى جميع مستويات النمو :

أ - فى الأعمال التقليدية والمماثلة ( الكلمات ، الألعاب ) ·

ب - فى الأفعال التنفيذية لتحقيق مطالب الكبار حيث تتكون المهارات ·

ج - فى التعرف على الاشياء الجديدة عليه بالفحص والتركيب والفك فى شكل ابداعى يتمثل فى كثرة النشاط والحركة على كل المستويات ·

٥) ان فعالية الطفل تتجه نحو استشارة الراشد فبالرغم من احتياج الطفل للراشد لإشباع حاجاته الاساسية كحاجته للمعرفة إلاّ أنه حينما يعبث أو يتصرف حسب أهوائه ينتظر رد فعل الراشد وأحكامه وتقويماته ·

٦) يوجه طفل مرحلة الحضانة فعاليته ويحاول تحسين ذاته وتربية نفسه فهو يبتغى اعتراف الآخرين بجدارته ·

ان فعالية الطفل تتخذ اشكالا مختلفة وتتبدل مواقعها فى عملية النمو فطفل الحضانة يقلد سلوك الام وتلميذ المدرسة يتعدى تقليد السلوك الى محاكاة إصدار الاحكام وطريقة الحديث ·

كما يحدث نفس الشئ بالنسبة لفعالية الطفل فى ادراك السلوكيات ؛ فطفل الثالثة والرابعة يستوعب الأفعال البسيطة وتثبت بالتكرار ، ويتمثل التلاميذ الصغار الافعال العملية الأكثر تعقيداً ويمتلكون مهارات الكتابة والتصميم ، فالطفل بنمو فعاليته يخضع الافعال التى يستوعبها للوعى ويقيمها بصورة موضوعية وبذلك يفهم أثر البيئة كسبب من اسباب النمو بوجه عام والنفس بوجه خاص لدى

الأطفال ، وتنظيم أثر هذه البيئة هو مايدعى بالنشاط التربوى ، أو ( التربية ) ، وبفضل فعالية الطفل تظهر السمات التى لايعرف مصدرها من سلوكه وميوله واحكامه كما أن ليس كل مايريده الراشد ( المربى ) يتكون لدى الطفل فقد لايستثير مايريد الراشد تكوينه لدى الطفل فعاليته ونشاطه الذاتى .

ويفترض البحث الحالى أربعة محددات للنمو تتمثل فى :

أولاً : النشاط المهيمن .

ثانيا: طفـــرة النمـــو.

ثالثا: المكانــــة الاجتماعيــة .

رابعا: أزمــــــة النمـــــــو.

وسيسوق الحديث عن كل محدد أدلة جدارته بأن يعتبر محددا للنمو حسب ماسبقت الاشارة اليه من خصائص .

ماهو النشاط المهيمن ؟

ان تحديد مفهوم النشاط المهيمن يجب الا يكون تحديدا كميا حيث انه ليس هو النشاط الذى يحدث بكثرة فقط فى مرحلة من مراحل النمـــو ويظهر ويغلب على سلوك الفرد فى هذه المرحلة بعينها . كما أنه لايتحدد بعدد الساعات التى يستغرقها من اليوم فى مرحلة ما . وانما هو المهيمــن بمضمونه وآثاره الكيفية وتشكيله للشخصية ، هو مصدر الخبــــــــرة الاجتماعية وهو السبب فى اكسابها . ولذلك فهو يتميز بثلاث خصائص :- ( ليونيف ص٥٠٩ : ٥٢٠ سنة ١٩٧٢) .

أولاً : هو ذلك النشاط الذى تتكون بداخله وتتبلور فى اطاره أشكال جديدة من النشاط الذاتى التى تعبر عن فعالية الطفل .

هو هذا الباب الذى تطرقه المؤثرات البيئية فتستجيب مــــن وراءه كل طاقات وقدرات المرحلة بالفعالية الحماسية التى يعاد بها تفهم واستيعاب الخبرات المحيطة ومن ثم فهو يختلف من مرحلة لمرحلـــة

فليس الباب الذى يجب طرقه فى مرحلة المهد ( النشاط المهيمن لهذه المرحلة ) هو نفسه الذى يجب طرقه فى مرحلة ماقبل المدرسة ( النشاط اللعبى ) بالاضافة لذلك فهو النشاط الذى يربى ويحضر النشاط الذى سيحتل القمة فى المرحلة اللاحقة ، فهو بجانب مايفعله للشخصية من تنمية عن طريق استيعاب الخبرات المحيطة يربى مَنْ سيحتل مكانه فى المرحلة اللاحقة حينما تنمو الشخصية وتنتقل من المرحلة الحالية الى مرحلة لاحقة لاتستمر فيها طلاحية النشاط الحالى لتبؤ قمة الأنشطة .فهو يعد خليفة فى قيادة الشخصية حينا يشيخ وينضم للأنشطة التابعة التى تعمل فى خدمة النشاط المهيمن فى المرحلة اللاحقة .

فالنشاط اللعبى مثلا المهيمن فى مرحلة ماقبل المدرسة بجانب إعبائه فى تكوين الشخصية بكل عناصرها الجسمية - النفسية - العقلية - الاجتماعية يعد " النشاط التعليمى " الذى سيكون مهيمنا فى المرحلة التالية مرحلة الطفولة المدرسية من ٦ : ١٢سنة .

«فالطفل يبدأ فى التعليم لاعباً» ( ليونتيف ص ٥٠٦ سنة ١٩٧٢ ) ،

ثانيا : النشاط المهيمن هو هذا الذى تتكون بداخله بعض " العمليات النفسية " أو يعاد بناؤها ، فمثلا فى " النشاط اللعبى " تتكون عمليات التخيل النشط والتصور ،وفى أثناء " النشاط التعليمى " تتكون عمليات التفكير المجرد .

بعض هذه العمليات لاتتكون فقط فى داخل النشاط المهيمن ذاته ، بل قد تتكون فى بعض صور الانشطة المصاحبة له والنامية فى اطاره ، فعمليات تجريد الالوان وتعميمها مثلا التى تتكون فى مرحلة ماقبل المدرسة لاتتكون فى اطار اللعب نفسه ، بل فى عمليات الرسم التى يقوم بها الطفل أثناء اللعب ، كما تمر عملية الرسم المصاحبة للعب بمراحل نمو متصلة اتصالا وثيقا بعمليات نفسية هامة - كالتخطيط وتنظيم العمل .

تتكون هذه العمليات فى مراحل متقدمة من اللعب فنجد الطفل

فى البداية يستعمل الاقلام والالوان على الاوراق دون أن يدرى مــاذا يرسم ، ثم بعد الرسم ينظر للناتج من زوايا مختلفة ويقول " رسمت قطة أو رسمت بيتا... الخ " ثم بعد ذلك يحدد ماذا يرسم قبل بداية عملية الرسم متفقا فى ذلك مع مرحلة اللعب ذى التخطيط السابق .

( انظر مراحل نمو الفعالية من البحث الحالى ص٩).

كذلك تتكون عمليات " الترميز " فحينما يحتاج الطفل أثنـاء اللعب لبناء منزل لايلزم للقيام بهذا العمل مواد بناء مشابهة لما يستخدمه الكبار ( كقوالب الطوب البلاستيك مثلا المصنعة على شاكلة القوالب المستخدمة فى الحقيقة) ولكننا نجد الطفل يستعيض عن هذه الاشكال المطابقة لمواد الكبار بعلب الكبريت مثلا ، أو - بأغطية الزجاجات أو علب السجاير ، فهو يرمز لمواد بأى من المواد المتاحة ويعطيها نفس الاسم ويقول " نفرض أن هذه هى قوالب الطوب اللازمة للبناء أو حينما يحتاج لركوب سيارة أو حصان فيستعمل العصا ويمتطيها أو الكرسى فهو بهذا يرمز وينيب بعض الاشياء عن أشياء أخرى ويعطيها نفس الخصائص والصفات ويجعلها تقوم بنفس الوظائف التى تقوم بها الاشياء الحقيقية فى الواقع بالرغم من أن القيام بهذه العمليات النفسية مازال فى مرحلة التلقائية ، الا أنه بلاشك يوسع من معارف الطفل حيث يرفع فعاليته فى هذه المجالات .

ثالثا: النشاط المهيمن هو النشاط الذى تتغير فى اطاره الشخصية ويصبغ كل التغيرات النفسية بصبغته الخاصة ، حيث أن نمو الشخصية لايتم الا بانفتاح عالم الكبار بقيمه ومعاييره أمام الطفل ليتعرف على كافة الادوار الاجتماعية بما لكل منهد من حقوق وماعليه من واجبات . انه النشاط الذى تتعرف الشخصية من خلاله على البيئة الاجتماعية بمختلف ادوارها .

فالطفل يتعرف من خلال لعبه لدور الطبيب مثلا على واجباته وعلى سلوكياته وعلى قيمه وعلى التزاماته... الخ كما يتعلم الالتزام بالادوار فالطفل الذى لايستطيع الوقوف للحظات فى عمل جاد كمساعد

لوالده فى حمل بعض من الادوات يلتزم بواجبات الحراسة لمدة ساعة كاملة حيث هو حارس لمخزن ذخيرة - مثلا فى اللعب .

كذلك الطفل الذى لايمكنه كبح جماح رغبته فى التهام قطع الحلوى الموجودة أمامه نجده لايلمسها اذا كان قائما بدور المضيف الذى يعد الحلوى لضيوفه القادمين فى الطريق .

هذه التغيرات النفسية الرئيسية ونعنى بها التحكم فى الرغبات العاجلة أملا فى مكافأة آجله .والالتزام بواجبات الدور مهما كلفه من مشقة لايمكن ادخالها لشخصية طفل ماقبل المدرسة الا من خلال النشاط اللعبى .

والطفل الذى لايتعلم تأجيل اشباع رغباته لايمكنه الجلوس لأداء الواجبات المدرسية ، كذلك الذى لم يخبر الالتزام بمسئوليات دور مافى اللعب لايلتزم بالاستيقاظ المبكر للذهاب للمدرسة ... الخ .

فاذا كانت هذه هى سمات النشاط المهيمن كما يبدو من خصائصه الثلاثة فلاسبيل لتوصيل الخبرة الاجتماعية ودفع الفعالية الذاتية للطفل الا بالطرق على باب هذا النشاط ، وادخال كافة المعلومات اللازمة لنمو الشخصية من خلال هذا الباب ، اذ لو طرقنا أبوابا أخرى ( غير مهيمنة فى المرحلة المعينة ) فلن تستجيب الشخصية لهذا الطرق ، وبالتالى لاسبيل لتوظيف قدرات الطفل وتشغيل أعضائه الا من هذا الباب وحينئذ لايكون امام المربى الا أن يتعرف على الانشطة التى تعتبر مهيمنة فى المرحلة المعينة ليغلف بها كل معارف البيئة المحيطة ومثيراتها حتى تنفذ للشخصية ، وتحرك فعاليتها ونشاطها للتعرف عليها واستيعابها وبذلك تنمو الشخصية .

ذلك هو الدليل المنطقى الذى يثبت أحقية النشاط الميهمن فى كونه محددا من محددات النمو ، ومادمنا اتفقنا فيما سلف على ان النمو لايتم الا باستيعاب الخبرة الاجتماعية .

ومما يؤكد أن النشاط المهيمن هو المحدد الاول لعملية النمو أن عناصر البيئة ومؤسساتها المختلفة كثيرا ماتحاول نقل الخبرة للطفل وعرضها له وتكرار تعريفه بها حتى يستوعبها ولكن يبدو كما لو كان يعيش فى عالم آخر بعيد كل البعد عما تستعرضه له البيئة من الخبرة اللازمة للنمو ، وهذا يعنى أن المؤثرات البيئية لايلزم عنها لدى الاطفال فى مختلف المراحل استجابة من نموذج واحد وان الطفل ليس مجرد مستجيب ،وانما هو ذات مؤثرة على البيئة نفسها وهو يزداد تأثرا بالبيئة وتأثيرا فيها بما تعلمه أثناء عمليات التفاعل الاجتماعى فى العديد من المواقف الحياتية التى يوظف فيها قدراته ، وتظهر فى صورة عمليات ومهارات - مختلفة تكتسب وتنمو أثناء نشاطه التفاعلى ، كما تتغير استجاباته مع مراحل نموه المختلفة ، فما كان يثير انتباهه فى الماضى بشدة يصبح عديم التأثير عليه الآن كما تفقد الطلبات التى كان يكلف بها فيقوم بتنفيذها بكل دقة واهتمام تأثيرها تماما عليه . ( لوبلنسكايا ص٨٦ ، ٨٧).

وكثير من الآباء يظهرون اهتمامهم بتنشيط الطفل ودفعه للتفاعل عن طريق شراء اللعب الغالية وتكديسها أمامه ، كما يحاولون جاهدين استثارة فاعليته ونشاطه بتعديد المؤثرات الخارجية لكنهم لايجنون من وراء هذا كله سوى جهود الطفل وقد ترى الطفل يتسلل ليجمع أغطية الزجاجات ويلعب بها تاركا هذا الحشد الهائل من اللعب التى تمثل أدوات يستخدمها الكبار وقد كان الآباء يتصورون أنه محتاج اليها فى ألعابه .

لعل هذا كله يثير الانتباه الى أن هناك مداخل خاصة وأبوابا معينة تطرق بشكل خاص وفى وقت ما فتستجيب جميع القدرات بكل طاقاتها المنتظرة المحتشدة وراء هذا المدخل بالذات ، وهذا يؤكد أنه " اذا تدخلت البيئة بالشكل المناسب فى الوقت المناسب أدى ذلك للاسراع بالنمو" حيث تقدم المثيرات بالشكل الدافع للتوظيف، ثم يؤدى التوظيف للتنمية بزيادة القدرات ، ومن هنا يعتبر النشاط

المهيمن ابوابا متغيرة تبعا لمراحل النمو المختلفة ، ويجب أن يطرق كل باب فى حينه لتنشيط عملية استيعاب الخبرة الاجتماعية وعـدم الخلط بين الابواب المختلفة أى يجب الحرص حتى لاتطرق بابا لاتوجـد وراءه القدرات فى هذه المرحلة . ان أعضاء الطفل فى مرحلة ماقبـل المدرسة لاينبغى توظيفها بأن نعطيه مايتحسسه ليتعرف عليه ،أو نعطيه من المثيرات الضوئية مايجعله ويوظف عينه وينشطها لأن هذه المثيـرات كانت مناسبة فى المرحلة السابقة حيث المهيمن هو " النشاط الحاس" ولكن اذا ماوجد الطفل نفسه مضطلعا بمهمة رجل المطافى فى لعبه مع أصحابه نجده يبذل كل الجهد للقيام بواجبات الدور ملتزما تمامـا بما تمليه عليه القيم والضمير عاملا بكل جهد واجتهاد لانجاز مايجب انجازه فهل هناك باب آخر أوسع من هذا الباب يفتح أمام طفل المرحلة مسئوليات وأعباء عالم الكبار فى أدوارهم المختلفة ؟.

بالطبع لايمكن القطع بأن النشاط المهيمن هو الباب الوحيـد للمعرفة والنمو فى مرحلة بعينها حيث أن باقى الانشطة الاخرى لاتموت ولاتنتهى لمجرد الانتقال من القمة الى عالم الانشطة التابعةولكنهـا تعمل فى خدمة هذا النشاط المهيمن . فبدون النشاط " الحاس الحركى " لايستطيع الطفل اللعب ولكن اللعب الذى يبدأ تحسسا تكراريا لبعـض الحركات التى يراها الطفل تجرى معه ينتهى لعبا ذا قاعدة ملزمـة لنفس الطفل بالتحكم فى اشباع رغباته وتأجيل بعضها حتى يتمتـع بالقيام بواجبات الدور الذى يقوم به فى حين لايمكن اقناع الطفـل نفسه بالحوار الجاد مع الكبار بتأجيل أى من رغباته فالصبر والانتظار ليس لهما فى قاموس طفل هذه المرحلة مكان،طالما يتم عرضهم عليه من باب الحوار الجاد ويطلب منه استيعابهم إراديا ، ولكن نراهـم ملزمين للطفل ذاته فى أدوار اللعب الذىهو مهيمن فى هذه المرحلـة لذلك فهو الباب الأوسع الذى يتلقى منه الطفل كل مثيراته بصفتهـا دوافع لتوظيف قدراته التى تنمو فى الوقت نفسه بفعل هذا التوظيف .

ولكن كل مايمكن للبيئة عمله هو ترتيب التراث التى تريـد توصيله للطفل بالشكل المناسب وتمده به فى اطار مثيرات معينة (مناسبة

للنشاط المهيمن ) فى الوقت المناسب ( وقت هيمنة النشاط المعيــن ) لتستثير فاعلية الطفل وتستحث دوافعه للنمو .

**الطفــــرة :**

تم الاتفاق على أن النمو هو عملية تغيير مستمرة متتابعـــــة تنتقل بالشخصية ككل من مرحلة سابقة الى مرحلة لاحقة على سلم الارتقاء والتطور بفعل عمليات التفاعل الاجتماعى التى تعمل على تشغيل الأعضاء وتوظيف القدرات وبالتالى على تنميتها .

فهل يسير النمو هادئاً فى خط مستقيم وعلى وتيرة واحدة طـــوال مراحل النمو المختلفة ؟ يجيب فالون على هذا السوءال بأن "عمليـــــة البناء ( النمو) تستمر فى مايشبه " التناوب " فتصل كل مرحلة مـــن مراحل النمو بالمرحلة التى تليها بوقائع من النضج تتيح مايشبـــــه الثورات فى السلوك ويتفق معه بياجية فى " أن النمو يسير فى بعـــض الاحيان بهدوءثم لايلبث أن تحدث فية قفزات ".

" وهكذاتتدرج التناوبات التى تستتبع النمو ، ولايبدو التغيير محسوسا الا بعد أمد طويل من النمو الهادى . ويبدو هذا التغيير دفعة واحدة وبصورة عنيفة نتيجة استيعاب الشخصية للخبرة الاجتماعيـــــة واتساع العالم الخارجى ، فلحظات النمو( القفزات ) أو ماتفضل تسميته (بالطفرة ) مسبوقة دائما باكتسابات كثيرة تتيح للشخصية سعة أفـــق فتستحدث حالة ثورية تصبح منطلقة بدورة جديدة "، ( فالون ص ٨٠ سنة سنة ١٩٧٨) .

من هذايمكن تعريف طفرة النمو بأنها اللحظات التى تحتشـــــد فيها القدرات والمدخر من الخبرات وتزيد عنمتطلبات المرحلة مما يجعلها تضيق بامكانيات الشخصية وما لديها من خبرات فتتطلع الشخصيـة للقفز خارج حدود هذه المرحلة التى لم يعد فيها مايثير الانتبــاه ، ويستحث دوافع التعرف والاكتشاف ويضمن استمرار التفاعل بين الشخصيـة

والمجتمع فى هذه اللحظات تحاول الشخصية القفز لمرحلة أعلى تتجاوز بها المرحلة التى تحتلها فى الوقت الراهن ٠

ماهى المعدات التى تستخدمها الشخصية لتحقيق الطفرة وكيف تتكون هذه الأدوات ؟

من وجهة النظر الاجتماعية التاريخية تعتبر مراحل النمو مراحل لاجتماعية الطفل أى ، جعله عضوا فى مجتمع ، وتتحدد اجتماعية الطفل بمطالب الحياة الاجتماعية وبواسطة التنظيم التربوى الذى يفجر طاقات الأجيال الصغيرة ( كلاوسن ووليامز سنة ١٩٦٣ )٠

"أن البيئة هى التى تكون سلوك الطفل وتخلق دوافعه واهتماماته وامكانياته وقدراته على التصرف تبعا لمطالبة البيئة وتوقعاتها فهى التى تؤكد على بعض السلوكيات وتدعمها أو تخلق العدوان وبذلك تضمن تغيير الخصائص السابقة لطفل لتحل محلها خصائص جديدة (ماييرسنة ١٩٦٥ )" وفى نفس الوقت الذى يعتبر النشاط والتفاعل الاجتماعى مظهرا من مظاهر نمو الطفل ودلالة عليه نجده ايضا فى النهاية وسيلته البيئة للتأثير على نمو الطفل "٠

وترى النظرية الاجتماعية التاريخية أن البيئة تقوم بذلك كله عن طريق التوظف كقول "فالون" ويتم هذا تبعا لاساس نظرى هام يقول " ان توظيف الاعضاء ينميها " وهو قريب الشبه بقانون الاستعمال والاهمال عند السلوكيين ٠

وهنا يجدر بنا الحديث عن دور البيئة والتنشئة الاجتماعية بنمطيها " التدليل" و" القسوة" وأثرهما فى احداث " طفرة النمو" والتعريف بخصائص التربية الخلاقة أو الفعالة ، وكيف يتحقق النمو عن طريق الطفرات ، ودورها الرئيسى فيه بصفتها أحد محدداته ٠

أن المعدات اللازمة لحدوث الطفرة هى الحشد الهائل من الخبرات المتعلمة من المجتمع وهى هذه المدخرات المعرفية التى

استفادتها الشخصية في عمليات التواصل الاجتماعي بمعناه العام، ولانبالغ اذا ما اعتبرنا أن الشخصية تتكون في النشاط ، وان الوعي ينمو من خلال النشاط . ولايمكن الكشف عن قوانين النمو النفسي عند الطفل الا عن طريق دراسة شتى أوجه نشاطه ( لوبلنسكايا ) حيث أن أي نشاط يتوجه لهدف واحد ويتطلب استخدام مهارات وتوظيف قدرات لتحقيق هذا الهدف .

ويزداد مع كل يوم دور النشاط في حياة الطفل ويتعقد التأثير المتبادل بينه وبين البيئة ( التفاعل الاجتماعي) وبهذا تتسع خبرته الشخصية " ويتعلم " ذلك التعلم الذي يدفع الشخصية على طريق النمو " فهو يمضي أمام النمو " ويجره وراءه ( فيجوتسكي سنة ١٩٦٩) .

وآية ذلك أنّ طفل المهد اذا ماهيّأت له البيئة مثيرات نشاطه الحاسي الحركي ( المهيمن في هذه المرحلة) فوظف حواسه للتعرف على هذه البيئة ، وأشبع تعطشه للعلم يتطلع للتعرف على بيئة أوسع منها فيرنو لمرحلة النمو اللاحقة حيث أصبحت البيئة الحالية معروفة له وفقد عوامل التشويق التي تدفع عمليات التفاعل الاجتماعي ، وأصبح احتجازه في اطار هذه المرحلة مملا ومعوقا للنمو ، فيضيق بحدود هذه المرحلة ويتطلع الى تخطيها وفي هذه اللحظة يكون النشاط " الحاسي الحركي " قد أوشكت مرحلة هيمنته على الانتهاء واصبح غير جدير بالوفاء بمتطلبات الشخصية ويكون قد أتم "تربية ناشئة" واعداد النشاط الذي ينوب عنه : " اللعبي " وهو المهيمن في مرحلة ماقبل المدرسة، بيد أن النشاط الحاسي الحركي يظل قريبا منه حتى يتأكد من كفاءته للقيام بمتطلبات المرحلة حينئذ يتخلى عن القمة له ، وهنا تحدث الطفرة وتتم بفضل ماسبق احتشاده من خبرات للانتقال الى المرحلة اللاحقة .

وعند هذه اللحظات ( الطفرات ) تقف البيئة أحد موقفين فإمّا أن تتيح للطفل التعرف على مثيرات المرحلة اللاحقة مما يعمل على توظيف قدراته ونموه ، وإمّا أنْ تعرقل محاولته التعرف باحتجازها للشخصية في نطاق مرحلة النمو الحالية .

ويرجع الموقف الاخير من المجتمع الى سببين :

الأول : الخوف على الشخصية وعدم الرغبة فى تعريفها للمشكلات فيحاول المجتمع ان يقدم الخبرات جاهزة ظنا منه أن هذا يوفر للطفل المعلومات اللازمة ( التدليل ) •

الثاني : الشك فى قدرات الشخصية فلا تعطيها البيئة جواز مرور للمرحلة اللاحقة ، ولاتقبل تغيير مكانتها الاجتماعية • وهذا الشك قد يجعل المجتمع متسلطا مصمما على عدم قبول كل مايقدمه الطفل مما يزيد من اعبائه فيطالب الشخصية باكثر مما تستطيع ( القسوة ) ومن هنا تنشأ الازمة وهو المحدد الثالث للنمو •

وتبعاً لموقف الشخصية من حل المشكلات المكونة اللازمة تتحدد المكانة الاجتماعية التى تحتلها ونظرة المجتمع لها ، فإمّا أَنْ تتفاعل مع المجتمع وتحل مشكلاتها أثناء التفاعل ، وتزداد خبرة وثقة بقدراتها على حل المشكلات فتعبر مراحل النمو بسرعة ، وإمّا أنْ تلجأ الى كثير من الحيل الدفاعية أو الهروبية أو تسير فى النمو بخطوط ملتوية تؤخر الانتقال والتطور وتعوق التفاعل وتتناوب الشخصية المشكلات فتنشأ بذلك الشخصية - المُشْكِلة ( المُتأزّمة )•

ومما تقدم يتضح لزوم الطفرة للنمو ، اذ هى الربوة التى ترتقيها الشخصية لتنظر للمرحلة اللاحقة وتحدد وسائل التعرف على خبرات هذه المرحلة وهى الحشد الذى يهيء الشخصية للعبور للمرحلة الجديدة ، أنها درجة لازمة لارتقاء سلم النمو ، وعليها تترتب مراحل النمو اللاحقة ووسائل التفاعل التى تنفتح بها أمام الشخصية مغاليق التراث الاجتماعى •

ولايحدث الانتقال إلّا بحشد من الاكتسابات ، ولايتم الاكتساب الا بالتوظف ( فالون ) ولايدفع للتوظف الا النشاط المهيمن • وهكذا نجد النمو سلسلة من المراحل المتعاقبة تعاقباً لايتم على نحو هادئ بل تنتهى كل مرحلة فيه بحشد هائل من وقائع النمو والنضج الذى يتيح

مايشبه الثورة أو الطفرة وفى كل مرحلة يخرج الكائن مزودا بامكانيات وقدرات فتطالبه البيئة بمطالب اجتماعية جديدة • ويمكن ان نسوق مثالا على ذلك ، الطفل فى مرحلة المهد وعند الاقتراب من عامه الثالث يمتلك بفعل التوظيف خبرة ومطامح حديدة ، سوف ترغمه على مراجعة علاقته بالبيئة وبالمحيطين به ــ وبالكون ، كما أنه اكتسب كثيرا خلال مرحلة المهد كالمشى والكلام مما أتاح لشخصيته ممارسة البحث والتقصى فى عالم هذه المرحلة وفى المعانى المرتبطة بها وهذه المكتسبات تحدث فى وجهات نظـــــره شيئا من الانقلاب ، فابن السنوات الثلاث وقد تخلص من مساعدة الغيـــــر المتصلة الدائمة ( بفعل تدريبه خلال هذه السنوات على القيام بتحقيق احتياجاته فهو يأكل بمفرده ويلبس ملابسه ويعتنى باحتياجاته الذاتيـــة بمفرده مستقلا ) ، تجده يكتشف قدراته الذاتية مما يكسبه احترامـــا لشخصيته ويقوم باستعراض قدراته امام المحيطين به مما يتيح له تجديدا شاملا لمبادىء سلوكه وحينئذ يطالب بتغير مكانته الاجتماعية ، فيرفـــض النظرة السابقة له على أنه طفل يعتمد كليا على الوالدين لاشباع كافة احتياجاته ويبدو هذا التغيير ( النمو ) ملحوظا بشدة عند فترة الطفرة أى فى نهاية المرحلة التى كان يسير فيها النمو سيرا هادئا عندمـــا يطلب الطفل الانتقال الى مرحلة لاحقة فهذا التناوب الذى يدفع الشخصية للنمو ، " يستثير دائما حالة جديدة تصبح منطلقا لدوره جديدة "( فالون ص ٨٠) وحدوث الانتقال رهن لحدوث هذه الطفرات أو لحظات النمو الثورية التى يتوالى فيها نمو الطفل فى اشكال تتعدل من مرحلة الى مرحلـــة بفضل مكتسباته فى المرحلة السابقة وتتغير تبعا لذلك مكانتـــــه الاجتماعية التى يحتلها فى نظر المجتمع وفى نظر ذاته •

ويستبين مما تقدم وضوح العلاقة بين هذين المحددين والمكانـــة الاجتماعية بوصفها المحدد الثالث ، كما يستبين ظاهرة الديناميكية التى تتسم بها هذه العلاقة •

**المكانة الاجتماعية :**

تعد المكانة الاجتماعية التى يحتلها الطفل فى مراحل نمـــوه المختلفة المحدد الثالث لنمو شخصيته ككل ، وقد لوحظ من عـــــرض

المحددين الأولين أن هناك تفاعلا وتكاملا بينهما فعن طريق توظيف القدرات واخراج الامكانيات الكامنة بعد استثارتها بواسطة النشاط المهيمن الى تشغيل فعالية الطفل فى كل مرحلة تتكون الخبرات وتحتشد لتكون مايسمى بالطفرة ، وهذه تدفع بدورها الشخصية لتغيير مكانتها الاجتماعية ، فبدون توظيف النشاط المهيمن ليقوم بدوره لايتكون الحشد من الخبرات الاجتماعية الذىيكون الطفرة وبدون الطفرة التىتدفع الشخصية للتطلع للمكانة الجديدة تستكين الشخصية فى البيئة الطبيعية التى لاتدفع للتعلم وبالتالى لاتدفع للنمو ولاتتطلع الشخصية لأى تغيير ، كما لايتكون النشاط الذى سينوب عن النشاط المهيمن الحالى ويهيمن على المرحلة اللاحقة .

ما المقصود بالمكانة الاجتماعية ؟ ولماذا تعد محددا من محددات النمو ؟

انالمكانة الاجتماعية للشخصية هى نتاج مجموعة الوظائف والأدوار التى يقوم بها الفرد ، وتتحدد المكانةتبعالمدى كفاءته فى القيام بهذه الأدوار ، وسماته الخاصة فى الأداء كما تتحدد تبعا لذلك نظرة المجتمع له وتقديره لخبراته التى يستعرضها أثناء قيامه بالأدوار المتعلقة ، وللشخصية الواحدة كثير من الأدوار - الاجتماعية التى تقوم بها ، وقد تقوم الشخصية ببعضهذه الأدوار خير قيام فتحصل بذلك على استحسان المجتمع وثنائه عليها ، فيشكل ذلك دافعا جديدا لمزيد من النجاح فى هذا الدور ، ويكون الثقة بالنفس فتنمو الشخصية باقتحامها لمشكلات الدور ، واستمرار التفاعل الذى يوسع نطاق خبراتها ومن ثم يتقبلها المجتمع فى مكانتها الجديدة ويتيح لها فرص التوظيف والتنمية اذ تكون جديرة بالمكانة التى تحتلها ، وقادرة على حل مشكلاتها المرحلية .

وقد لاتستطيع الشخصية القيام ببعضهذه الادوار ، إمّا للقصور فى قدراتها وامكانياتها وإمّا لأنّ المجتمع لم يتح امامها الفرص المناسبة للتوظيف .

والنتيجة واحدة فى الحالين . إذا أُعيق التوظيف لأىّ من الأسباب

يؤدى الى اعاقة النشاط المهيمن وعدم قيامه بوظائفه اللازمة لنمو الشخصية ، وبالتالى لاتقوم الشخصية بأدوارها المرحلية فيستكثر عليها المجتمع المكانة التى تحتلها ويحرمها من الثقة ويشكك فى امكانياتها مما يدفع البيئة الى تخفيف الاعباء عن هذه الشخصية وتقليل ادوارها ، وبالتالى تحرم من التدريب والمران والتوظيف الذى يؤدى بدوره الى قلة خبراتها فى المجال فلا يتكون الحشد من الخبرات الاجتماعية الذى يؤدى الى الطفرة ويصبح الفرد غير قادر على الوفاء بمتطلبات المكانة التى يشغلها أو التى يجب أن يشغلها.

وهنا تقف الشخصية أحد موقفين :

فاما أن تستكين وترضى بأن يقوم آخرون عنها باشباع حاجاتها ، واما أن تتمرد على الوضع وتحاول ان تثبت للمجتمع انها جديرة بهذه المكانة التى يبخل عليها بها . وفى هذه الحالة الاخيرة ونظرا لعدم وجود الخبرة والاعاقة السابقة تفشل الشخصية دائما فى القيام بالادوار فيزداد الموقف تعقيدا بحيث تظهر الشخصيات - المخربة أو المريضة التى تلجأ للحيل الدفاعية والهروبية لاثبات ذاتها واشباع احتياجاتها ومن هنا يظهر المحدد الرابع للنمو وهو " الأزمة " وهكذا تعتبر المكانة الاجتماعية التى يحتلها الفرد دافعا لزيادة خبراته وتبلوره ونمائه أو معوقا للنمو وسببا للازمة ويتحدد مفهوم الازمة بناء على سلوك الشخصية فى حل المشكلات المرحلية ، فالشخصية التى تلجأ للحل عن طريق إعمال العقل وتشغيل القدرات واخراج الامكانيات ، والتصدى للمشكلة بوعى لاتتعرض لازمات النمو ، أما الشخصية التى تفشل فى التوافق فى مواجهة الواقع بمشكلاته وتأبى الاعتراف بالعجز أو القصور والفشل فتلجأ للطرق الملتوية لحل المشكلات وتتعرض للازمة وهى ماتسمى " بالشخصية المتأزمة أو المشكلة " ( مياسيف سنة ١٩٦٠).

الأزمة :

ما هو المقصود بالأزمة ؟ ومتى تحدث ؟ تحدث الازمة حينما يُعاق النمو وتُواجه الشخصية بمشكلات يستعصى عليها حلها فتهرب من

مواجهتها بالحيل الدفاعية والطرق الملتوية .

هناك نوعان من المشكلات التى تعترض الشخصية أثناء عمليات التوافق :

النوع الأول :

وهى المشكلات الدافعة للنمو الناتجة من اختلال التوازن والتناقض الذى يسمح عن طريق النشاط والفعالية بتكوين خصائص جديدة للشخصية . ويستثير القدرات فيخرجها من حالة الكمون الى عالم الفعل ، ومن ثم تظهر العمليات العقلية التى تعمل على اعادة التوازن وحل المشكلات ، وتنعم الشخصية بالتوافق .

يتوقف نمو الشخصية ونضجها على كيفية مواجهة المشكلات الحادثة أثناء النمو ودرجة الوعى بها .

النوع الثانى :

وهى المشكلات التى تستعصى على الشخصية حلها أما لقصور فى قدراتها أو لضخامتها وخروج هذه المشكلات عن نطاق الخبرة الشخصية وبالتالى تهرب الشخصية من مواجهة هذه المشكلات .

وكما هو معروف ان الشخصية التى تنعم بالتوافق ليست هى الشخصية التى تخلو حياتها من المشكلات بل هى الشخصية القادرة على مواجهة المشكلات بوعى وحلها اذا كان الحل فى مقدورها والاعتراف بالعجز اذا كانت المشكلات اكبر من امكانياتها .

وهذه الشخصية سواء استطاعت حل المشكلة أو اعترفت بعجزها عن حلها هى شخصية سوية ، ولاتسبب لها المشكلات التى تواجهها أى أزمات ، طالما أن هناك مواجهة للواقع واعترافا واعيا .

ولكن حينما تأبى الشخصية الاعتراف بعجزها عن حل المشكلات وتهرب من مواجهتها عن طريق الحيل الدفاعية المختلفة تنشأ الأزمة .

والمشكلات من النوعين حادثة لا محالة فى مراحل النمـــــو وهى دوافع للنمو اذا ما واجهتها الشخصية بوعى وقامت بتوظيـــف قدراتها للتصدى لها ، حتى فى حالة عدم تمكنها من الحل فيكفـــى انها كانت مثيرات ودوافع لتنشيط واستثارة الفعالية لتستمر الشخصية فى عمليات التفاعل والعبور الى مراحل النمو اللاحقة .

وهى معوقات للنمو اذا فشلت الشخصية فى حلها وعجزت عـــن الاعتراف بهذا الفشل ولجأت للهروب من مواجهة الواقع . فى هذه الحالة تظهر " الأزمة" التى تمنع توظيف قدرات الشخصية وتحتجزها فى مرحلتهـا الحالية فتمنع انتقالها لمرحلة النمو اللاحقة بعدم استيعاب الشخصيـة للخبرة الاجتماعية .

بهذا المعنى يمكن اعتبار الازمات محددا من محددات النمـــو ويمكن للبيئة استغلال هذا المحدد لدفع عجلة النمو واثراء شخصيـــة الطفل اذا استطاعت وضع الطفل امام مشكلات جديدة تتناسب مع امكانياته المرحلية وتستحثها للعمل ولم تسهل له الحصول على كل احتياجاتـــه بدون انجاز منه أونشاط ( بالتدليل ) كما يجب أن نقدر له محاولاتـه حق قدرها ، ولانضع امامه العراقيل بالتشكك فى قدراته ، وفى نفـس الوقت لاتحمله اكثرمن طاقاته فتقسوعليه وبتكرار الفشل فى مواجهـة القسوة يفقد الطفل ثقته ويصبح عاجزا عن التفاعل السوى . فيلجأ الى ميكانيزمات الدفاع التى توهمه بحل المشكلات فى حين أنها تمنعـــه من التوظيف وتوقف نموه .

وهكذا يتبين ان نمط التربية القائم على التدليل وكذلك نمطها القائم على القسوة ينتج عنهما عدم التوظيف الذى يؤدى لاعاقـــة النمو وحدوث الازمة .

## خاتمـــــة

حاول هذا البحث تجاوز الجدل الدائر بين العلماء حول علاقـة البيئة بالوراثة فى مجال النمو ، ومدى أحقية اى منهما بالتقدم على الاخر الى توظيف هذين العاملين على نحو أكثر فاعلية يتحدد به

دور كل منهما فى دفع عمليات النمو وتطويرها • وقد تم هذا التوظيف تبعا لمحددات جديدة وردت فى نظريات علم النفس متفرقة لاتجمعها وحدة متكاملة متفاعلة بل انها لم تذكر فى الغالب على أنها محددات لعملية النمو خاصة •

ومن هنا كانت محاولتنا فى هذا البحث لتأسيس علاقة جديدة بين المحددات المقترحة تتسم بالديناميكية والتكامل والتفاعل الدائم بينها •

وقد كشف البحث عن ضرورة اعتماد هذه المحددات كأساس لتقسيم مراحل النمو من خلال ماتمتاز به كل مرحلة من خصائص يحددها النشاط المهيمن فى علاقته بسائر المحددات ويغاير هذا الأساس المقترح مادرجت نظريات علم النفس على اعتباره اساسا لتقسيم مراحل النمو كالسن أو نضج بعض الخصائص الجسمية أو العقلية أو النفسية •

وقد ألقى البحث الضوء على أهمية طفرات النمو أو مايسمى بالتناوب بين مراحل النمو ، وكيفية الافادة من هذه الطفرات ومدى خطورة اعاقتها •

ولقد استبان لنا من البحث وجه الشبه القائم فى العلاقة المستنبطة بين المحددات بعضها وبعض مع العلاقة بين عناصر الشخصية الاربعة التى يتضمنها تعريف الشخصية بأنها " كل رباعى دينامي متطور متكامل متفاعل والتى تؤدى جميعها الى تمييز الشخصية وتفردها ".

وبالكشف عن هذه العلاقة الجديدة بين المحددات المقترحة يستبين لنا الطريق الى فهم دقيق لخصائص مراحل النمو ، وتتحدد الوسائل العملية للتحكم فى عملية النمو على نحو ييسر التدخل لتغيير مسارها وحل ما يعترض طريق النمو من مشكلات •

## المراجع


١) الشيخ ، سليمان الخضرى " المدخل الاجتماعى – التاريخى – فى الدراسات النفسية : الكتاب السنوى الثانى للجمعة المصرية للدراسات المصرية – الهيئة المصرية العامة للكتاب لعام ١٩٧٥ – ص ٣٠٦

٢) بتروفسكى ٠ أ٠ف " علم نفس النمو والتربية " موسكو ١٩٧٣، ص ٢٣: ٣٦ ( بالروسية )٠

٣) جون كونجر " سيكولوجية الطفولة والشخصية " ترجمة د٠ أحمد عبد العزيز سلامة ود ٠ جابر عبد الحميد – دار النهضة العربية سنة ١٩٧٦ ٠

٤) روبنشتين ٠ س٠ ل٠ أساسيات علم نفس النمو ونظرياته سنة ١٩٥٩ ، ص ٢٥١ ( بالروسية )٠

٥) سمير نوف " مسائل فى علم النفس التربوى "، عن فيجوتسكى نشر فى المؤتمر الدولى الثامن عشر لعلم النفس بموسكو ١٩٦٩بالروسية٠

٦) شارخوف " مشكلات علم النفس المنهجية والنظرية " سنة ١٩٦٩ ص ٥١ ( بالروسية )٠

٧) فالون " التطور السيكولوجى للطفل " ترجمة د ٠ نظمى لوقا – دار نهضة مصر للطبع والنشر – الفجالة – القاهرة سنة ١٩٧٨ ص ٩ ، ص ٨٠ ٠

٨) فيجوتسكى ل ٠ س نمو العمليات العقلية العليا ٠ موسكو سنة ١٩٦٠ ص ١٩٨ ( بالروسية )٠

٩) لوبلنسكايا " علم نفس الطفل "مترجم عن الروسية سنة ١٩٨٠ – ص ٨٩ : ٩٠ ~~عن جان بناجيه والنهيلدر ص ٨٤–٨٥~~ ٠

١٠) ليونتيف أ٠ن٠ مشكلات النمو النفسى سنة ١٩٧٢ ص ٥٠٦ (بالروسية )٠

١١) مياسيف " الشخصية والعصاب سنة ١٩٦٠ (بالروسية ) ٠


* * * *

## تطبيقات عملية لمحددات النمو

سبق الاتفاق على تحديد أربعة معايير موضوعية وواقعية كمحددات لنمو الشخصية • وقد تأكدت صلاحيتها كمحددات حسب التعريف الاجرائي للمحدد فى الاطار النظرى المقترح لدراسة النمو دراسة "ديالكتيكية"•

تم استنتاج هذه المحددات من النظرية الاجتماعية التاريخية التى تعتمد على ثلاث دعائم رئيسية لتحديد مفهوم الشخصية ونموها •

الدعامة الاولى : قضية الوعى •
الدعامة الثانية: استخدام الادوات •
الدعامة الثالثة: قضية التفاعل الاجتماعى •

ترد النظرية التاريخية بهذه القضايا على الاتجاه المثالى الذى يرى النشاط النفسى موجودا داخل الفرد دفعة واحدة ويخرج فقط بفعل مثيرات المواقف المختلفة فهو لا يتكون ولا يستحدث كما ترد بها على الاتجاه الطبيعى الذى لا يرى فرقا جوهريا بين سلوك الحيوان والنشاط النفسى للانسان •

### أولا : قضية الوعى :

تؤكد هذه القضية الوعى كمعيار لنمو جميع العمليات النفسية والعقلية حيث تظهر هذه العمليات على مسرح الحياة مرتين – مرة تلقائية مباشرة ذات دوافع اجتماعية ، ومرة أخرى واعية توسيطية متعلمة ومقصودة (٥) •

وهذا يعنى أن التغير الذى يطرأ على العمليات العقلية أثناء النمو ليس تغيرا كميا بل هو تغير فى نوع هذه العمليات •

وتنمو عملية ادراك اللغة الأم لدى الطفل من التلقائية الى

الوعى ، فنرى الطفل يتقن القواعد النحوية للغة الأم قبل دخولـه المدرسة بفترة طويلة ، ولكن هذا الاتقان تلقائى ومكتسب بالمحاكاة ووظيفته الرئيسية استمرار التفاعل الاجتماعى والتعبير عن حاجات الطفل الرئيسية . فاذا طلب من هذا الطفل نطق كلمة تبدأ بحرف " الميم " مثلا فسيجد صعوبة شديدة فى ذلك حيث يلزمه عملية "التصنيف" "والاستقراء" الواعى لمفاهيم الحروف والكلمات وهو غير قادر بعد على إعمال فكره الواعى فى هذه المفاهيم ولذلك لا يمكنه استدعاؤه بصورة ارادية أو تحليلها الى عناصرها الاولية أو استخدامها كوسائط لحل مشكلات فكرية . ولا يتسنى له ذلك الا بالتعلم المنظم المقصود ، فينمو ادراكه الواعى الذى يسمح بالتكيف وحل المشكلات التى لا يمكن حلها بالادراك التلقائى (١) .

## ثانيا : الأدوات :

تعد رموز اللغة " والمفاهيم " اهم الأدوات التى يستعملها الانسان بوصفها وسائط مصنعة اجتماعيا . بواسطتها تنتقل العمليات العقلية من التلقائية الى الوعى وترتقى من العمليات الحيوانية الى المستوى البشرى .

ويتميز نشاط الانسان عن نشاط الحيوان بأن الأول نشاط توسطى ( يستخدم الوسائط ، الأدوات ) ، فهو يدرك من موضوعات البيئة تلك الاشياء التى تتصل بحاجاته البيولوجية والاخرى التى تتوسط بينها وبين نشاطه لاشباعها . كما يدرك المثيرات البيئية بعد صياغتها فى قوالب المفاهيم التى تكونت لديه اجتماعيا من المعايشة والفهم والاستيعاب ( أى حين استدخال الأدوات ) فعلاقة الانسان بالعالم الخارجى تتوسطها أدوات العمل والانتاج من ناحية وكذلك نشاط الافراد الآخرين ودورهم فى هذا العالم من ناحية أخرى . وتتجلى هذه العلاقة فى تقسيم العمل بين مجموعة من الافراد بحيث لا يتحقق الهدف من العمل الا اذا قام كل فرد بدوره الموكل اليه . وهذا يؤكد ضرورة تمثل الخبرة الاجتماعية واستدخالها لعمليات النمو (٦).

## ثالثا : التفاعل الاجتماعـي :

لا يتم النمو الا فى عمليات الاختلاط والمعاشرة وعمليات التعلـم والتعليم فالتفاعل الاجتماعى هو الذى يخرج القدرات فى صورة عمليـات ولا تتكون العمليات الواعية الا بالتوظيف المقصود من المؤسسـات الاجتماعية وعدم التوظيف أو التوظيف الخطأ يؤدى الى احتجاز هـذه العمليات فى المرحلة الدنيا التلقائية . لذلك اذا أردنا الحكـم على ذكاء طفل فيجب أن يصدر هذا الحكم بعد تعريفه لعملية التفاعـل الاجتماعى القادرة وحدها على تكوين وعيه واخراج قدراته وتحديـد منطقة نموه المقبل .

وقد اتاحت فكرة "منطقة النمو المقبل" وطرق دراستها اثـراء الأسس العلمية للتأثير التربوى السليم على الطفل . ونبهت الى الدور الخطير الذى تلعبه طرق التدريس المختلفة بوصفها وسائط اجتماعيـة توظف قدرات الطفل ، وفى اطارها تتكون وتنمو العمليات العقليـة الواعيـة (٢) .

## مشكلة البحث وأهدافـه :

يواجه علم نفس النمو بتحديات جسيمة تتمثل فى تفاقم مشكـلات الطفولة التى تتطلب تدخلا سريعا بحلول عملية وأدوات موضوعية لحلها . ولذا مسّت الحاجة للادوات المقننة التى تساعد فى تشخيص أمراض النمـو ومشكلاته ووصف ظواهره وتحديد أسبابه حتى يمكن القضاء على المـرض وتحقيق الوقاية للاصحاء .

كما يلزم التحديد الواقعى العملى لدور البيئة والوسائل التى تستخدمها فى بناء الشخصية والاسراع بنموها . حيث ركزت قضية الوعـى على خطورة البيئة وأثرها فى نمو القدرات بل وتكوينها الواعى .

وفى وقت مواجهة المشكلات والتحديات يلزم القيام بعملية تفضيـل بين النظريات والاسس النظرية المختلفة ، وترجح كفة النظرية التـى

تبيح اكبر عدد من أدوات العمل التى تحقق الاهداف المعرفيـــــة أو التطبيقية العملية لحل المشكلة ٠

وبتحليل بعض طرق المواجهة لهذه المشكلات نجد أن بعض النظريـات قد اكتفت بتعيين مظاهر السلوك الشاذ دون التطرق الى تحديد منهجـى لاسبابه وطرق علاجـه وبحث كل حالة على حدة ومحاولة علاجها بالطرق التى تناسبها ٠ والبعض الآخر يميل لاستعمال التحليل النفسى للتعرف على هذه الاسباب ومنه يستقى طرق العلاج (٤) ، (٨) ٠

كما أننا نواجه بتقسيمات مختلفة لمراحل النمو تعتمد فى معظم الاحيان على معايير ذاتية قليلة الثبات ، ذات أسس متفاوتة الفعالية بالنسبة لمختلف مراحل النمو وقد تبعد عن الواقعية فى كثيـــر من الاحيان كالتقسيم بناء على العمر الزمنى الذى تأكد عدم صلاحيتـــه كمعيار محدد للنمو ٠ حيث سبق الاتفاق على أن استثارة فعالية الطفل بالطرق المناسبة تنشط نموه وتدفعه الى مراحل نمو متقدمة بصـــرف النظر عن عمره الزمنى وهذا ما أتضح فى قضية التفاعل الاجتماعـى فى المقدمة (٩) ٠

ويهدف البحث الحالى الى تحديد أدوات موضوعية يمكن تعميـــم استخدامها فى تقسيم النمو الى مراحل واقعية وثابتة ، كما تساعد فى وصف وتحديد خصائص نمو الشخصية السوية ، ومظاهر الشذوذ فى مجـــرى النمو وكيفية علاجه فى كل مراحل النمو ٠

<u>فروض البحـــث</u> :

يفترض البحث الحالى أن محددات النموالأربعة (٩) النشـــاط المهيمن ٠ طفرة النمو ٠ المكانة الاجتماعية ، وازمات النمو يمكـــن استخدامها كأدوات للعمليات التالية :

١ ـ تقسيم النمو الى مراحل ثابتة ٠
٢ ـ تحديد خصائص نمو الشخصية فى كل مرحلة ٠
٣ ـ تحديد مظاهر الشذوذ فى مجرى النمو وكيفية علاجه ٠

**المناقشـــة :**

هل يمكن استخدام محددات النمو الأربعة كأسس لتقسيم النمو الى مراحل ليتحقق الفرض الأول ؟

الاجابة على هذا السؤال بالايجاب تستوجب عرض الحيثيات التـــى يحتويها كل محدد من محددات النمو والعلاقة الدياليكتيكية القائمـة بينهم * .

من تعريف النشاط المهيمن ووظائفه ودوره فى عملية النمـــو تبين أنّ لكل مرحلة نمو نشاطا خاصا يعتبر مُهيمنا على هذه المرحلة . وبملاحظة الانشطة التى تتناوب الهيمنة على الاطفال يمكن تصنيفهم علـى مراحل النمو المختلفة . وتتحدد كل مرحلة بزمن هيمنة النشاط المعين عليها . فاذا وجدنا الطفل يهيمن علية النشاط " الحاس الحركـــى " فهذا يعنى انه فى مرحلة المهد التى تبدأ منذ لحظة الولادة حتـــى نهاية هيمنة هذا النشاط وتسليمه كرسى القيادة لنشاط جديد ويتم هذا تقريبا عند نهاية السنة الثانية علما بان الاطار الزمنى قد وضع مـن الملاحظة ولا يعتبر محددا ولا ملزما بنهاية المرحلة .

فقد يتأخر تحضير النشاط اللعبى الذى سيصير مُهيمناً علـــى المرحلة التالية وبالتالى تستمر هيمنة النشاط الحاس الحركى لمدة زمنية اطول ولا تتحدد نهاية المرحلة وبداية المرحلة الجديدة الا عند تغير النشاط المهيمن .

اذن يمكن تقسيم اطفال العينة المراد تحديد مراحل النمو التى يشغلونها بملاحظة تناوب الانشطة الميهمنة عليهم . وقد أمكن التقسيم الى مراحل النمو التالية بملاحظة هذه الانشطة ، وبالتعرف على المكانة الاجتماعية التى يشغلها الاطفال ، وبرصد فترات الطفرة فى النمـــو ، وبتحديد أزمات النمو .

---

* المقصود بالمحدد هو العامل الفعال اللازم لعمليات النمو- وهو الدافع لفعالية الشخصية- وهو مصدر الخبرة الاجتماعية وهو المشكل لها . وقد أمكن تعيين أربعة محددات للنمو فى الاطار النظرى المقترح لدراسة النمو من المنطلق الاجتماعى .

المرحلة الأولى : المرحلة الجنينية :

حيث يهيمن نشاط الامتصاص وهو الباب الوحيد الذى تدخل منه مؤثرات البيئة الدافعة للنمو يظل مهيمنا خلال شهور الحمل وحين الولادة يستمر مصاحبا لنشاط الحواس الى أن يحتل النشاط الحاسى الحركى كرسى القيادة ويتولى الهيمنة حينئذ تنتقل الشخصية من سيطرة نشاط الامتصاص الى هيمنة خليفته الذى قام هو نفسه بترتيبه واعداده .

فاذا لم يقم نشاط الامتصاص بواجباته على خير وجه فما استعدت الحواس للعمل التالى فى المرحلة اللاحقة .

المرحلة الثانية : مرحلة المهد :

حيث يهيمن النشاط الحاسى الحركى المدفوع بحب الاستطلاع . فيتعرف الطفل فى مهده على حدود جسمه وحدود المهد الذى يحيط بهذا الجسم . ومنذ هذه اللحظة تدخل البيئة التطبيع الاجتماعى للطفل فى مهده .

كما تتشكل عواطف الطفل التى تمكنه من التفاعل مع الحياة الاجتماعية وتتشكل انماط السلوك التى ستصبح سائدة فى كل استجاباته المستقبلية .

وعندما يقوم هذا النشاط المهيمن بوظائفه كاملة يعد الشخصية للانتقال للمرحلة اللاحقة وبتوظيف الطفل لحواسه تنمو معرفته بالعالم المحيط به ، فيحقق ذاته ويحقق الاشباع لاحتياجاته النفسية والاجتماعية وحينئذ يطالب الطفل بتوسيع رقعة نشاطه ويعبر عن ملله من البيئة الضيقة التى استوعبها بكل جوانبها تماما وتحسسها مليًا وهنا تظهر الفترة المسّماة بزمن الطفرة حينما يحشد الطفل خبراته ومعلوماته التى كونها النشاط الحاسى الحركى ، تحدث الطفرة ويصبح احتجازه فى اطار المرحلة الحالية مملا ومعوقا لنموه كما يصبح النشاط الحاسى الحركى غير جدير بالوفاء بمتطلبات المرحلة التى ترنو اليها الشخصية أثناء النمو . وبواسطة الطفرة تغير الشخصية مكانتها الاجتماعية بذلك يصبح

محدد النمو الثانى ( الطفرة ) أساسا للتقسيم حيث تحدث هذه الطفرة عند فترات الانتقال ولا يحدث الانتقال الا بحشد من الاكتسابات ، ولا يتم الاكتساب الا بالتوظيف ( بفضل النشاط المهيمن ) ٠

وهكذا نجد النمو سلسلة من المراحل المتعاقبة تعاقبا ثوريا وتنتهى كل مرحلة بحشد هائل من وقائع النمو التى تخرج بواسطتها الشخصية مزودة بامكانيات وقدرات اكسبتها احترام البيئة المحيطة بها مما يدفعها للمطالبة بتغيير مكانتها اجتماعية فيرفض الطفل النظرة السابقة له فلم يعد يعتمد على الوالدين فى تحقيق اشباعاته حينئذ تتغير مكانته الاجتماعية التى يحتلها فى نظر المجتمع وفى نظر ذاته (٩) ٠

وهكذا تعتبر ايضا المكانة الاجتماعية التى تحتلها الشخصية معبرا عن المرحلة النمائية التى هى بها ومن ثم يعتبر المحدد الثالث اساسا لتقسيم النمو الى مراحل بواسطة تحديد زمن الطفرة تتحدد نهاية مرحلة وبداية مرحلة جديدة ٠ وبواسطة مراقبة المكانة التى تحتلها الشخصية للتعرف على المرحلة التى تشغلها هذه الشخصية وبتغير المكانة تتغير مرحلة النمو ٠

يتبقى التعرف على محدد "الازمة" باعتبارة اساسا للتقسيم ٠

متى تحدث الازمة فى مجرى النمو ؟ تحدث حينما يرفض المجتمع انتقال الشخصية الى مكانة اجتماعية جديدة ، وحينما لا يتقبل المجتمع الحشد الممثل فى طفرة النمو للشخصية فاذا حدثت الازمة كان لها تأثير معوق للنمو ٠ واذا لم تحدث تمكن الطفل من استعراض قدراته وامكانياته ويتغلب على نظرة الشك التى يبديها المجتمع حينما تطالب الشخصية بتقدير حقيقى لامكانياتها ٠ فهى بذلك تقدم اوراق اعتمادها للمرحلة الجديدة مصحوبة بكثير من النشاط الاستعراضى للامكانيات ٠ حينئذ تعتبر الازمة محددا من محددات النمو حدوثا وعدما وهى تصاحب فترة الطفرة أى نهاية المرحلة وبها يمكن تقسيم النمو الى مراحل ٠

المرحلة الثالثة :- مرحلة "رياض الأطفال" أو ما قبل المدرسة :

وحينما نجد النشاط الحاس الحركى يأخذ شكل اللعب التكرارى ويتطور فى شكل النشاط اللعبى يعنى هذا أن الشخصية قد انتقلت من مرحلة المهد الى مرحلة الطفولة المبكرة والتى اصطلح على تسميتها مرحلة "رياض الاطفال" فقد احتل مركز القيادة والهيمنة نشاط جديد هو النشاط اللعبى الذى يبدأ بجوار النشاط الحاس الحركى الى أن يطمئن الاخير لخليفته ويبدأ فى النمو النشاط اللعبى حتى يصير فى نهاية مراحل نموه لعبا ذا قاعدة ملزمة ، وفى اطاره يربى النشاط التعليمى بما يلزمه من عمليات نفسية كالارجاء - الالتزام - القدرة على التقييم كما يمكننا قياس درجة التوظيف التى تتيح للنشاط المهيمن الانتقال بالشخصية من المرحلة الحالية للمرحلة اللاحقة من المسئوليات المرطية التى تلقيها البيئة على طفل هذه المرحلة والتى تحدد مكانته الاجتماعية ومن ظهور الازمات فى نهاية المرحلة أو غيابها يتحدد زمن الانتقال للمرحلة اللاحقة .

المرحلة الرابعة :- مرحلة المدرسة الابتدائية :

حيث يهيمن النشاط التعليمى ( المعرفى ) ولا تنتقل الشخصية الى هذه المرحلة الا بعد اعدادها فى النشاط اللعبى ، فليس كل من يدخل المدرسة الابتدائية قد تلقى الاعداد اللازم لنجاح شخصيته فى احتلال هذه المكانة الجديدة . ولا ينجح فى التعلم الا الشخصيات التى امتلكت هذه المتغيرات النفسية التى ستظهر بوضوح حين متابعة المحددات لتعيين خصائص النمو السوى فى مراحل النمو المختلفة .

المرحلة الخامسة :- مرحلة المراهقة :

حين يقلع الطفل عن اللعب ويرسم لنفسه اطارا اجتماعيا جديدا وصورة يسعى لتحقيقها تدخل كل دوافع النمو من باب "الصداقة" أو معايشة الاقران حينئذ تنتقل الشخصية الى مرحلة جديدة بفعل تغير النشاط المهيمن وبملاحظة باقى محددات النمو نتبين نهاية مرحلة

المدرسة الابتدائية وبداية مرحلة المراهقة . حينما تطبع الصداقة كل سلوكيات المراهق وتدفع شخصيته ككل للنمو .

المرحلة السادسة :- مرحلة الشباب والنضج :

حيث ينوب "العمل الجاد سابق التخطيط" عن "معايشة الافران" فى الهيمنة على الشخصية ويصبغها بالصبغة الواعية ويجعلها تنمو فى العمل وتتبلور المهارات ويخطط لحل المشكلات . أى حينما تسلم الصداقة زمام الهيمنة للنشاط الذى تربى فى احضانها يحتل المراهق المكانة الجديدة ويعترف به المجتمع عضوا عاملا فيه .

هكذا تتناوب الانشطة على قمة الهيمنة فينقسم النمو بتنوعها الى مراحل ثابتة تنتهى كل مرحلة باحتلال مكانة اجتماعية جديدة وقد تعارض من المجتمع أو تعجز القدرات عن اثبات جدارتها باحتلالها فتصاحب الطفرة بأزمة من الأزمات . بذلك يكون قد تحقق الفرض الاول الذى يستخدم محددات النمو الأربعة كأدوات للتقسيم . ثم يمكن بعد ذلك عمل مسح لعينات كبيرة من الاطفال لتحديد العمر الزمنى الذى تستغرقه كل مرحلة فتحدد بدايتها ونهايتها .

هل يمكن استخدام هذه المحددات لتعيين خصائص النمو السوى فى كل مرحلة وتحديد مظاهر الشذوذ فيه ، وترشيد تدخل البيئة للتغلب على هذا الشذوذ وعلاجه ؟

للاجابة على هذا السؤال لابد من الاتفاق مع النظرة الاجتماعية التاريخية الى قضية التفاعل الاجتماعى فالتعليم يدفع الشخصية للنمو ويكون لديها العمليات العقلية الواعية وبذلك "يمضى امام النمو ويجره وراءه " ( فيجوتسكى (٥) ١٩٦٥ ) .

بدون هذا التدخل الاجتماعى من باب محددات النمو لا تنمو الشخصية ولا تنتقل من التلقائية الى الوعى فالطفل يزداد تأثرا وتأثيرا فيها بما تعلمه أثناء عمليات التفاعل الاجتماعى التى يختلف تأثيرها على الاطفال فى مختلف مراحل نموهم ، فما كان يثير طفل

مرحلة المهد لا يثير طفل مرحلة المدرسة الابتدائية . وهذا يؤكـد أن هناك مداخل خاصة للشخصية فى كل مرحلة من مراحل نموها "فاذا تدخلت البيئة بالشكل المناسب وثبتت التراث المراد توصيله للشخصية فى اطار مثيرات مناسبة لمحددات النمو فى المرحلة المعينة استثارت فعاليـة الطفل واستحثت دوافع نموه (٩) .

فالتعرض لدور هذه المحددات الأربعة فى تحديد صفات الشخصيات سوية النمو ومظاهر شذوذها ، وكيفية تدخل البيئة بواسطتهم لعلاج هذا الشذوذ والتغلب على أزمات النمو . سنتتبع ذلك خلال مرحلتيـن من مراحل النمو كمثال لتحقيق فرض البحث الآخرين .

خصائص النمو النفسى لطفل "المهد" :

يعتمد الطفل منذ الولادة فى اتصاله بالعالم الخارجى على حواسه المختلفة وبمجرد قدرته على الحركة يبدأ فى لمس الاشياء وتذوق هـذا العالم الخارجى ، كما تنمو حواسه من تجاوب اللذة والألـم التى يتعلمها من لمسه للمواد التى حوله أثناء محاولته التعرف عليهـا . ( أى بتوظيف نشاطه المهيمن ) .

ينتقل عُصاب الخوف الى الوليد من الأم القلقة عن طريق حواسه أثناء عملية الرضاعة . كذلك يعانى من الخوف اذا ما سمح للأشخـاص الغرباء الاقبال عليه ووقوعهم فى مجال ادراكه البصرى بشكل مفاجىء، او مداعبته بصوت مرتفع أو بتحريكه الى اعلى وخفضه بشكل مفاجـىء فيثير شعوره بفقدان السند .

كما يمكن أن نجعله يقلع عن الخوف بالتعويد الحاس أيضـا فاذا استطعنا أن نقرب اليه المثيرات مصدر الخوف تدريجيا بحيـث يلمسها وهو فى جو من الاطمئنان والهدوء فانه قد يلعب بها بعد ذلـك بكثير من الاستمتاع والشغف مما يشعره بالثقة بنفسه ويقلع عن الخوف. بتوظيف حواس الطفل ودفعه للحركة يشعر بقيمته الذاتية ويخـرج مـن "الخضوع لمبدأ اللذة الحسية الى مبدأ الواقع ، فيهجر اللذة الحسية

الخالصة الى اللذة العملية الناتجة من جهده الخاص وحركاته (٧).

كذلك يمكن أن يعانى الوليد من الشعور بالنبذ اذا استعملت الوسائل الحسية المؤلمة اثناء عملية الفطام القسرية ، حين يشعر بالفشل فى التخلص من اللذة الحسية ، ولا يقوى على الانتقال الى اللذة العملية التى تتوفر له بفضل عمليات التفاعل الاجتماعى الايجابية التى سنعرض لها فى النمو الاجتماعى لطفل المهد يصبح هذا الفشل كل استجاباته المستقبلية .

خصائص النمو الاجتماعى لطفل مرحلة المهد :

تتمثل الدوافع الاجتماعية فى الحاجات الملحة للوليد وأولها الحاجة للانتماء والتفاعل الاجتماعى هو وسيلة اشباعها .

وقد كان سائدا الى وقت قريب ان المهيمن على نمو الوليد فى مرحلة المهد هو الاحتياجات الفسيولوجية والاولية فقط . وبالملاحظة المدققة شوهدت نداءات اجتماعية مبكرة عند نهاية الشهر الثانى وبداية الشهر الثالث تقريبا ، وبالرغم من عدم احتياجه للطعام أو الشراب الخ .. فماذا يريد ذلك الوليد بالبكاء من غير دموع الذى لا ينقطع ولا تخف حدته الا حينما يسمع وقع اقدام تقترب منه ؟

يحتاج الطفل للتفاعل الاجتماعى وان يكون طرفا فى موقف اجتماعى يأخذ ويعطى ثم يستعمل بعد ذلك صوته لجذب انتباه المحيطين به ويستشعر لذة النجاح عندما يتم الموقف الاجتماعى ويحدث التفاعل. ويستجيب الطفل بالحركة العنيفة من يديه ورجليه والمناغاة كما تراه يقذف "الشخشيخة" بعيدا عن مهده فتقرع الارض وتصدر صوتاً عالياً فاذا ما اعدناها له يرميها مرة ثانية وهو فى هذا يوظف حواسه ويحضر للنشاط اللعبى الذى سيكون مهيمنا فى مرحلة النمو اللاحقة . ويشبع حاجته للانتماء وحاجته للنجاح وتقدير الذات كما يخرج قدراته العقلية فى صورة عمليات للتعرف على البيئة المحيطة به . ويحدد مكانته الاجتماعية الحالية كما يرنو الى مكانة أعلى منها ليظفر بها .

خصائص النمو العقلى (المعرفى) لطفل مرحلة المهد :

يميز الوليد بين الصوت المألوف له وصوت الغرباء باستعمال حاسة السمع والسماح لها بالعمل ، كما يفرق بين زجاجة الدواء والزجاجة التى يتناول منها الغذاء ، لذلك يجب أن تتدخل البيئة بالتنوع فى مجال مثيرات الوليد ، فالبيئة الغنية بالمثيرات الحسية تنمى وتوظف حواسه التى هى مداخل المعرفة فى هذه المرحلة بفعل هيمنة النشاط الحاسى الحركى .

فحينما يشعر الوليد بالملل من الحجرة التى يعيش فيها ويتطلع لمغادرتها الى أرجاء المنزل فهو لا يطالب بالترفيه عن نفسه بقدر ما يطالب بتوسيع رقعة مدركاته التى يقوم بفحصها وإعمال حواسه فيها ، انما يطالب بحقه من البيئة فى تشغيل قدراته ودافعه فى هذا الحاجة للمعرفة او ما يسمى بحب الاستطلاع الذى يعتبر اهم الدوافع العقلية ، هو بذلك يطالب بتغيير مكانته الاجتماعية فى المنزل ويستعرض فى طفرة النمو امكانياته الجديدة عندئذ تحدث طفرة النمو . وبذلك نرى الطفل السوى دائم التجول فى المنزل يستكشف كل ما حوله يوظف نشاطه المهيمن . ويبدأ فى الظهور " الطفل المشكل" حينما تطمع الاسرة فى خلق الطفل الهادىء المطيع بحرمانه من الاثراء البيئى ويحبسه فى مهده وعدم السماح له بلمس الاشياء حوله ،أى حينما تسحب البيئة من بين يديه مسئولية العمل وتحرمه من الكفاح الذى هو دافع لنمو الشخصية . وبسبب اعاقة النشاط المهيمن ومنع الطفرة تحدث الازمة التى تظهر عندما تحاول الشخصية القفز للمرحلة اللاحقة وتفشل. من أهم مظاهرها ما يلى :

١ - تفتر رغبة الوليد فى الحركة ويميل للكسل والبلادة والخمول .
٢ - يستمر فى الارتباط الحسى بأمه مما يشعره بالنبذ القاسى اثناء عملية الفطام .
٣ - يتقوقع الوليد ويستمر فى اللوازم الحركية غير السوية لتعويض النبذ واشباع اللذة الحسية بمص الاصابع أو أكل المواد التى

لا توكل والتعلق الشديد بالبزازة ( الجلدة ) .

٤ - استمرار تعرفه على اعضاء جسمه مما يجعله دائم العبث باعضائه

٥ - يفقد الطفل الثقة بنفسه مما يجعله دائم النداء للأم وعصبيا وكثير البكاء .

٦ - يستمر فى الاعتماد على الغير واستغلالهم لتحقيق غاياته الانانية

٧ - قد يظهر الطفل الذى يؤذى جسده ويخرب كل ما يقع تحت يده. لجهله بخواص البيئة المحيطة به الناتج من عدم تدريب حواسه .

٨ - تتأخر لغة الطفل وقد يتوقف عن المناغاة حيث لا يجد لها اثر على البيئة ولا يستجيب لها أحد .

وهكذا نجد أنه بتوظيف الحواس وتنشيطها يقوم النشاط المهيمن على المرحلة بوظائفه التى تنمى الشخصية وترى النشاط الذى سيهيمن على مرحلة النمو اللاحقة (اللعبى) وتتحقق للشخصية الطفرة وتغير المكانة الاجتماعية وتتغلب على مواقف الصراع ولا تتعرض للازمات وحينما تتدخل البيئة بالشكل الخطأ فتعوق النشاط المهيمن عن أداء وظائفه يظهر طفل المهد المشكل الذى تتميز بالسمات سالفة الذكر .

<u>خصائص نمو طفل مرحلة رياض الأطفال (ما قبل المدرسة) من الناحية النفسية :</u>

تتحدد حدود هذه المرحلة حينما يتخلى النشاط الحسى الحركى عن مركز القيادة ليحتله النشاط اللعبى فيصبح اللعب هو الباب الذى تطرقه المؤثرات البيئية فتستجيب كل القدرات الكامنة بالنشاط والفعالية الحماسية التى يعاد بها استدخال الخبرات الاجتماعية وجعلها أدوات مصنعة لخدمة نمو الشخصية . بمراقبة هذا التناوب نجد أن النشاط المهيمن يختلف من مرحلة لأخرى فاذا كان الباب لاستدخال الخبرة الاجتماعية فى مرحلة المهد هو النشاط "الحاس الحركى" فقد تغير فى مرحلة رياض الاطفال واصبح هو "النشاط اللعبى". ولكن هذا النشاط لا يتكون الا اذا قام بمهماته كاملة النشاط الحاس الحركى أثناء هيمنته على مرحلة النمو السابقة كما نجده يظل قريبا من النشاط

اللعبى فى بدايته حتى يتأكد من كفاءته للقيام بمتطلبات المرحلة الجديدة وتتجلى هذه الملازمة عند مراقبة النشاط اللعبى فى بدايته فنجده تكرارا للحركات الجسمية فيبدأ النشاط اللعبى تحسيا تكراريا ثم ينتهى لعبا ذا قاعدة مسبقة ملزمة لنفس الطفل بالتحكم الارادى فى اشباع بعض رغباته وتأجيل لبعضها الآخر .

بمراقبة طفل هذه المرحلة نجده يستعمل النشاط اللعبى كمفتاح لعملية التطبيع الاجتماعى فيتفح به عالم الكبار بأدواره المختلفة ، وقيمه ومعاييره . ونجد فى اطاره يُعاد بناء العمليات النفسية والعقلية ، فهذه التغييرات النفسية كالتحكم الارادى فى الرغبات والالتزام بواجبات الدور لا يمكن ادخالها لطفل هذه المرحلة الا من خلال النشاط اللعبى . ثم يستوعب الطفل كل الخبرة المتاحة فى هذه المرحلة بفضل توظيف نشاطه المهيمن فيضيق بمكانه كطفل يلعب فقط ، ويرنو للتعليم الذى استعد له بكل ما يلزمه من قدراته عقلية ونفسية اعدها النشاط اللعبى ويقوم الطفل باستعراض هذا الحشد من الامكانيات ويطالب بعد ذلك بتغيير مكانته الاجتماعية ونظرة المجتمع اليه فيتغير سلوكه فى فترة الطفرة استعدادا لتغيير المكانة وهنا قد يفشل طفل المرحلة فى اثبات جدارته بالمرحلة الجديدة ويظهر طفل الروضة المُشْكِلْ .

يحتاج طفل المرحلة الى الحب والحنان وما يُشْعِرهُ بالأمان ، ويحتاج للمساعدة فى تنظيم استجاباته الانفعالية ، كما يحتاج لحرية النمو وتقبل الذات كعضو عامل فى المجتمع . فيبدأ فى تقليد أنماط السلوك المقبولة ويكافىء السلوك القويم ويتعلم الأخذ والعطاء فى اطار اللعب الذى يمر هو أيضاً بمراحل نموه الخاصة .

فاللعب فى مرحلته الأولى مجرد تكرار للحركات التى تجرى مع الطفل والمحيطين به يطبقها على أدوات اللعب المتاحة . فنرى الطفلة الصغيرة تعتنى بعروستها وتغير ملابسها وهكذا ...

الا أن هذه الحركات فيما بعد تأخذ شكلاً جديداً حينما تبدأ

الطفلة تلعب دوراً اجتماعيا معينا بالنسبة لهذه العروسة كأن تكون لها ماما أو مربية . وبمجرد أخذ دور أحد الكبار المحيطين بالطفل تبدأ مرحلة متقدمة من مراحل اللعب " النشاط المهيمن " فيصير لهذا اللعب مضمون ودور اجتماعى فمضمونه يتمثل فى الحادثة التى تكررها الطفلة مع العروسة بصفتها أُمّاً لها ، كأن تعاقبها على سلوك غير مرغوب أو تكافئها على سلوك مرغوب ، فالطفلة هنا تلعب الدور بكل مكوناته وتعكس موضوعا اجتماعيا فى هذه اللعبة وهنا تكمن أهمية اللعب فى حياة الطفل فيدخله لعالم الكبار ويجعله يتقمص الشخصية الاجتماعية بدورها وبكل ما يجب ثم يدخل اللعب فى دور أكثر تجريدا حينما يحتاج الطفل الأدوات التى يستخدمها الكبار فى حياتهم اليومية فإنْ كان قد أخذ لنفسه دور الطبيب فهو فى حاجة للسمَّاعة الطبية وان كان فارساً فهو فى حاجة الى الحصان وهنا تظهر لحظة من أهم اللحظات الخلَّاقة فى اللعب فنجد الطفل فى لعبه مع مجموعة الأطفال الآخرين يرمز للسماعة بحبل يلعب به لو للحصان بعصا موجودة معهم وهكذا ... يتطور اللعب من مجرد تكرار لحركات معينة الى لعب ذى دور مضمون ثم الى رموز يتعامل بها الطفل لتحل محل الادوات الحقيقية التى يستعملها فى حياتهم الكبار . والمرحلة التالية من تطور اللعب هى مرحلة اللعب مع تخطيط وتوزيع سابق للأدوار فبعد ما كان الطفل يلعب أولا ثم يحدد لنفسه معنى لما يقوم به أثناء اللعب وهو الآن ومع المجموعة يحدد تحديدا مسبقا دور كل فرد فى اللعبة وقواعد هذه اللعبة فتظهر آخر مرحلة من مراحل اللعب فى اللعب ذى القاعدة وهكذا ترى فى هذا النشاط المهيمن كيف تتكون نوايا السلوك الاجتماعى السليم ، وتتضح الحقائق الواقعية للتفاعل الاجتماعى وعن طريق نمو مراحل اللعب المختلفة ينتقل الطفل الى مرحلة النمو التالية وهى مرحلة المدرسة الابتدائية . حيث يكون قد استعد لهذه المرحلة بمعرفة الالتزام بالقواعد فيلتزم بنظام المدرسة ومعرفة ما يجب وما لا يجب فيقوم سلوكه ويقوم بالتزامات دوره كتلميذ ويوءجل رغباته العاجلة املا فى النجاح وهو مكافأة آجلة .

بهذه الطريقة تحقق شخصية طفل المرحلة مكتسبات نموهـــا فمن يجتاز مراحل نمو النشاط اللعبى بنجاح وتوظيف للقدرات واستثـــارة لفعاليته الخاصة ، ويقوم باستدخال هذه المكتسبات يعتبر سير نموه طبيعيا سويا • ومن يعوق عند احدى مراحل نمو النشاط اللعبى يعطـــى هذا التوقف دلالة على عدم استعداد الشخصية للانتقال للمرحلة الجديدة•

خصائص النمو الاجتماعي لطفل الروضة أو مرحلة ما قبل المدرسة :

يحاول الطفل فى هذه المرحلة ان يثبت ذاته ويشعر الكبـــار بأهميته ، ويتفاعل معهم فيستعذب الاخذ والعطاء معهم ، كما أنــه اذا فشل فى جذب اهتمامهم بالطرق المشروعة فهو يلجأ الى الصـــراخ أو الأعمال العنيفة ، يشعر الطفل انه شخصية قادرة على الانجاز حينمـــا يلفت نظر المحيطين به الى ما يفعل ولذلك يجب أن نسمح له بأســـرع ما يمكن أن يطعم نفسه بالرغم من الفشل الذى سيلقاه فى بادىء الامر، لا يجب سحب العمل من يديه لذلك الفشل حيث أن ذلك سيؤدى الى احبـــاط الطفل وفقدان ثقته بنفسه وقد يؤدى به ذلك الشعور الى الانفجار فـــى الغضب والميل للتحطيم •

يشعر الطفل بقدرته على ضبط اجهزته فهو فى بداية هذه المرحلة قادر على ضبط عمليات الاخراج بنفسه فيذهب الى الحمام وقتما يشـــاء ولكن لو لاحظ اهتمام البيئة وتذكرته الدائمة بوجوب الذهاب للحمـــام خوفا من أن يبلل ملابسه فقد ينتهز هذه الفرصة ويفتعل المواقف التـــى تثير اهتمام الأخرين به ، وتسلط الأضواء عليه ، كان يرفض الذهـــاب الى الحمام ويتمسك بالعناد الشديد أو قد يضرب عن الطعـــام لجـــذب الاهتمام (٧) •

يتميز طفل المرحلة بالاقبال الشديد على الحركة بما يثبـــت استقلاله واعتماده على نفسه لذلك نجده يندفع الى بعض المواقف التـــى قد تجعله يقع فيرتطم بالارض أو يجرح اصبعه وهنا يجب علينا عدم الهلع فنرى الطفل بنفسه يذهب لاحضار زجاجة الميركيوكروم مثلا ليداوى بهـــا

جرح اصبعه بدلا من الرعب والفزع والالتجاء للكبار مولولا من جـــرح بســيط .

الطفل فى هذه المرحلة ميّال لتصديق الكبار فيجب عدم القــاء اللوم مثلا على الباب الذى أوقع الطفل أو ما شابه ذلك حيث سيجــد الطفل فى هذه الجوامد شماعات يعلق عليها فشله فى هذه المرحلــة يصبح ميالا لالقاء اخطائه على الآخرين فى الكبر .

يقدر طفل هذه المرحلة على اشباع احتياجاته الرئيسية فهــو قادر على تغيير ملابسه وغلق ازرار جاكتته وتعليق ملابسه فى الــدولاب فيجب تشجيع ذلك كله وعدم اعاقته حتى لا نتسبب فى ظهور الازمة المصاحبة لهذه المرحلة .

<u>خصائص النمو المعرفى لطفل ما قبل المدرسة :</u>

يعتبر حب الاستطلاع دافعا قويا للبحث والاستقصاء والتعرف علــى خصائص ما يحيط به من البيئة الواسعة . وهو المسئول عن روح البحــث العلمى وجذور كل تفكير أصيل . وتظهر فى تساؤلات الطفل التى لاتنتهى. كما تعبث اصابعه بكل شئ فى المنزل مما يؤدى الى ضيق الكبــار فيحدون من حركته بالمنع والقمع والتسلط مما يزيد المشكلة حيــث ستعوّق نشاطه العقلى ونموه المعرفى وفى هذه الحالة اما سينتج عندنـا الطفل الخامل البليد الفاقد للمبادأة أو الطفل المخرب الذى يقضــى على كل ما يقع تحت يده وهو فى هذا معزور حيث لم تُشبع حاجته للمعرفــة الصحيحة بطريقة سليمة .

فاذا منعنا الطفل من اشعال الكبريت مثلا دائما فكيف يتعلــم استعماله بدون أن يضر نفسه أو يجلب المتاعب للمحيطين به .

فى هذه المرحلة يجب اشباع حب الاستطلاع لدى الطفل بالطــرق الصحيحة ويجب أن نوضح له السلوك السليم المرغوب ليس عن طريــق التخويف فهذا قد يمنعه من المحاولة ولكن بطريق الايحاء بأنه طفــل نشيط وذكى ويمكنه عمل هذا العمل أو ذاك بالطريقة الصحيحة فيفعــل

مع تشجيع الكبار له كقولنا " ليتك تفعل كذا " لنبعده عن عمل ضار بدلا من قولنا له " لا تفعل ذلك العمل " أو " حذار أن تجرح أصبعك " فى هذه الحالة سيمتنع عن العمل الذى حذر منه ولن يتعلم كيفية أداءه بعد ذلك على الوجه الصحيح ٠

كما أنه فى هذه المرحلة يتعرف على ذاته ومكانته الاجتماعية من رأى الكبار فيه والصفات التى يطلقونها عليه فيجب ألا تناقش الطفل ومساوىء افعاله أمامه ٠

كما يكون معلوماته عن العالم الخارجي برؤية سلوك الكبار وتوجيهاتهم الايحائية وبلعبه لادوارهم فى المجتمع ٠

يمكن تكوين فكرة عن الله عند طفل هذه المرحلة بطريقة بسيطة وغير مخيفة فلا يجب أن يشعر أن الله كالشرطى يتربص به ليعاقبه حينما يقع فى الخطأ وبالتالى لكى لا تتكون عنده عقدة الشعور بالذنب اذا اخطأ ٠ بل يجب أن تحل فكرة الحب محل فكرة العقاب فى علاقة الطفل بالله ٠

كذلك يجب اعطاء اجابات سليمة على اسئلة الطفل قد تكون ناقصة ولكن يجب ألا تكون مضللة للطفل حتى لا يفقد الثقة فى الكبار فيما بعد ٠

وهكذا تتحقق للطفل السوى فى هذه المرحلة الخصائص سالفة الذكر ومن يفتقدها فهو طفل معوق النمو ويمكن تلخيص مظاهر الشذوذ فى نمو شخصية طفل ما قبل المدرسة فيما يلى :

١ - طفل عصبى قلق ميال للتخريب ٠
٢ - فضولى يحاول التدخل فى كل شىء ٠
٣ - لا يحترم حقوق الآخرين وقد يلجأ للسرقة لجذب الاهتمام ٠
٤ - لا يندمج مع الاطفال ولا يلتزم بقواعد اللعبة ٠
٥ - يحتاج دائما لمن يذكره بدوره فى اللعبة ولا يستجيب للسلطة الضابطة ٠

٦ - لا يتمكن من تقييم موقفه ولا يعترف بخطئه .

لذلك نجده طفلا غير مُعد لدخول المدرسة فهو غير قادر على التخيل والتجريد واستخدام الرموز كما أنه غير ملتزم بمظهره الاجتماعى أو برأى البيئة فيه .

وهكذا تتحقق فروض البحث ، فقد أمكن استخدام محددات النمو كاساس لتقسيم النمو الى مراحل .

كما أمكن استخلاص خصائص نمو مرحلتين نمائيتين* بمراقبة محددات النمو كمثال لتحقيق الفرض الثانى للبحث .

كما أمكن اعتماد محددات النمو كمداخل للتحكم فى سير النمو وعلاج مشكلاته .

---

*) نظرا لطول خصائص النمو فى مراحله المختلفة حتى مرحلة الشباب أكتفى بعرض مرحلتين وللاطلاع على تفاصيل مراحل النمو التالية . يُرجع الى "سيكولوجية النمو النظرية والتطبيق " كتاب تحت الطبع - ( للباحثة ) .

## المراجـــع

١ - باجوفتش . تساؤلات فى علم نفس الطفل ، مرحلة ما قبل المدرسة ١٩٤٨ ( بالروسية ) .

٢ - جالبيرن وزابار وجيتس . مشكلات تكوين العمليات العقلية لدى طفل ما قبل المدرسة بطريقة جديدة . مجلة اسئلة فى علم النفس المجلد رقم ١٩٦٣٥ ( بالروسية ) .

٣ - سمير نوف " مسائل فى علم النفس التربوى " عن فيجوتسكى . نشر فى المؤتمر الدولى الثامن عشر لعلم النفس بموسكو ١٩٦٩ ، ( بالروسية ) .

٤ - سيد صبحى . " الصحة النفسية عند ابن مسكويه دراسة نقدية لمفاهيم الصحة النفسية وابعادها " المؤتمر الاول لعام النفس ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ابريل ١٩٨٥ .

٥ - فيجوتسكى . نمو العمليات العقلية العليا موسكو ١٩٦٥ ، ( بالروسية ) .

٦ - فيجوتسكى . التفكير واللغة ، ترجمة طلعت منصور مكتبة الانجلو المصرية القاهرة ١٩٧٦ .

٧ - مكدونالد لادل . " الطفولة المبكرة من الميلاد الى المدرسة " ترجمة يوسف ميخائيل ١٩٧١ ، دار النهضة العربية .

٨ - نجيبة الخضرى " الصحة النفسية بين النموذج الطبى والنموذج الايكولوجى " المؤتمر الاول لعلم النفس ابريل ١٩٨٥ .

٩ - وفاء محمد كمال عبد الخالق . " اطار نظرى مقترح لدراسة النمو من المنطلق الاجتماعى التاريخى " الكتاب السنوى فى علم النفس ، المجلد الرابع ١٩٨٥ .

## " النشاط اللعبى محدد لنمو شخصية طفل ماقبل المدرسة "

تعددت النظريات التى عنيت بالنشاط اللعبى ودوره فى حياة الأطفال ومن الصعوبة بمكان أن نتعرض لكل النظريات التى تناولت اللعب ، ولكن يمكن القول بأن كل نظرية قد عنيت باللعب من زاوية خاصة بهـــا اختلفت بعنايتها هذه عن النظريات الأخرى •

فقد اعتبر جان بياجيه اللعب مظهرا من مظاهر النمو العقلـــى حيث انه تسلسل مع تطور العمليات العقلية لدى الطفل ، فاللعب فـــى نظره ابتهاج وظيفى " •

ويبدأ الطفل ، مع نموه فى اختيار الالعاب التى تبهجه ولذلك فهو يرفض أن نفرض عليه لعبة بعينها ، وهو يتابع بنفسه كل جديد يجـــرى حول اللعبة الاولى فى يديه ، وهذا بداية اللعب الرمزى الذى يبـــدأ من السنة الثانية الى السابعة ويصاحب مرحلة الذكاء التشخيص •

للأسف ان بياجيه بوصفه للعب بهذه الصفات يذهب الى اعتباره عملية عقلية بحته ويجعل وظيفته التكيف الاجتماعى ، والملاحظ فى اللعب أنـــه يختلف عن التكيف الحقيقى القائم على نمو الذكاء (١٤)، ( ص ٥٤١)•

وتعرف كتابات الالمان فى القرن التاسع عشر اللعب بأنه نشـــاط ايجابى يجدد القوى ويقوم مقام الاسترخاء اللازم للعضلات " وقابلـــو بذلك بين اللعب والعمل ، ولكن تحليل لعب الطفل يؤكد أنه مثيـــر للتعب ومصدر للارهاق وليس استجماما ، ولذلك ترى الطفل فى أشـــد حالات التعب لايتوقف عن القفز والجرى الذى يمليه عليه دوره فـــى اللعب •

اللعب هو هذا النشاط الذى يحمل دوافعه فى داخله ، فالطفـــل يلعب من أجل اللعب ذاته ، ولاينتظر ان تدفعه الى هذا النشاط دوافع أخرى كالاحتياج الى الراحة ، أو لفت النظر ، وليس هو النشـــاط الكشفى ، وليس هو التمثيل أو اعادة للتاريخ بأطواره التى مـــر

بها كما تقول النظرية " التلخيصية " . سوزانا ميلر (٤) ، ١٩٧٤-
كما يتميز لعب الطفل بأنه متعلم بالممارسة وليس فطريا وهـــــذا
لايتعارض مع الفكرة السابقة فليس احتواء العمل على دوافعه دلالـــة
على فطريته بل هو دلالة على أن مثيرات هذا العمل من داخل ذاته ، وما
المثيرات الخارجية كالحداثة الا موءثرات على اللعب وسرعته ومدتـــه
فالحداثة فى البيئة لاتسبب اللعب بل قد تزيده فقط أو تطيل مدتـــه
أو توءدى الى انتقال الطفل من لعبة الى اخرى ، فالطفل يلعب أيضا
وهو فى اطار بيئته المعهودة الى اعتاد عليها ، ويطلق لفظ لعب على
" السلوك " الذى لايوءدى الى نتيحة واقعية حقيقية ملموسة ". فهـــو
سلوك واهم ، فالطفل الذى يقوم بلعب دور الصياد لايوءدى سلوكه الـــى
القنص وهنا لابد من التفرقة بين لعب الطفل ولعب الحيوانات لأن اللعب
بالنسبة للحيوانات فطري مثله في ذلك مثل بحثها عن الطعام ،ومرتبط بشكل كبيـــر
بالحاجات الفسيولوجية أو البيولوجية وهذا مايشكل أعظم الفوارق الجوهرية بين لعب الطفل
ولعب الحيوان . ( وافي ،ص ١٣٨ ( ١٩٥٨ ).

**مشكلة البحث :**

ينظر بعض علماء النفس وعلماء التربية الى النشاط اللعبى علـــى
أنه نشاط مصاحب لأنشطة الطفل الأخرى التى يقوم بها ، يتساوى معهـــا
فى المكانة والأهمية ، كذلك لم يحدد العلماء المرحلة التـــــى
يحتل فيها النشاط اللعبى مركزا هاما والمرحلة التى تتغير فيهـــا
مكانة هذا النشاط وأهميته فيتساوى فى القيام بهذا النشاط الطفـــل
الرضيع ( مرحلة المهد ) مع طفل ماقبل المدرسة ( مرحلة الروضـــــة )
وطفل المدرسة الابتدائية كذلك .

ومن هذا المنطلق تصدر المقالات وتقام الندوات عن حق الطفل فـــى
اللعب وفى بعض الاحيان عن حق جميع المراحل النمائية فى اللعـــــب
فنجدهم بذلك يحيون نظرية الفائض من الطاقة أو النظرية التلخيصية .

كذلك ترى بعض الدراسات ان النشاط اللعبى حق للطفل يمكن أن
يعطى له أو ينزع منه كما لو كان يمكن لشخصية الطفل أن تنمو وتنتقل
من مرحلة الى اخرى دون أن تأخذ حقها فى اللعب .

**هـدف البحـث :**

تهدف الدراسة الحالية الى التحقق من دور النشاط اللعبي كنشاط مهيمن على طفل ماقبل المدرسة ، ومحدد مسئول عن نمو شخصيته .

**فروض البحث :**

يرى هذا البحث ان النشاط اللعبى هو محدد لنمو شخصية طفل ماقبل المدرسة وبدون هذا النشاط لايمكن لهذه الشخصية أن تنتقل الى المرحلة اللاحقة عليها ومن ثم لايمكن أن تزود شخصيته بالخصائص اللازمة لشخصية طفل المدرسة الابتدائية الا اذا قام النشاط اللعبى بدوره كنشاط مهيمن على المرحلة السابقة .

- **الفرض الاول** : تختلف استجابات طفل ماقبل المدرسة أثناء اللعب عنها أثناء الحياة العادية اختلافا جوهريا .

- **الفرض الثاني** : يتخلى النشاط اللعبى عن دوره كنشاط مهيمن عند نهاية مرحلة الروضة ليحتل مكانه المهيمن النشاط التعليمى المقصود ويقوم بوظيفته فى مرحلة المدرسة الابتدائية . وهذا يثبت قيام النشاط اللعبى بوظيفة رئيسية من وظائفه وهى تربية خليفته المهيمن على المرحلة اللاحقة .

**أهمية البحث :**

فى حالة تحقق فروض الدراسة الحالية يتبين أن السبيل الأوحد لتوظيف استعدادات وامكانيات وقدرات شخصية طفل الروضة هو النشاط اللعبى .

عندئذ يمكن تشكيل وصياغة القيم والمعلومات اللازمة لنمو شخصيته والمراد توصيلها له فى صورة نشاط لعبى بمعناه الاجرائى الذى تم الاتفاق عليه فى هذه الدراسة .

لذلك قد يمكن التعريف الاجرائى للشخصية والانشطة المهيمنة من

تصميم مقاييس للكشف عن نمو عناصر الشخصية تمهيدا للتدخل ببرنامج تنموى لرباعى الشخصية والمساعدة فى تصميم برنامج علاجى لازالة عوائق النمو فى مراحله المختلفة من باب النشاط المهيمن على كل مرحلة ٠

المنهج :

يستخدم المنهج الوصفي الذى يستخدم طريقة جان بياجيه فى الملاحظة ودراسة الحالة ٠

العينة :

مجموعة من اطفال الروضة تتراوح أعمارهم بين ٣-٥ سنوات وعددهم ٢٣ طفل وطفله من الحضانة النموذجية بامبابه ، والروضة الملحقة بمعلمات الهرم ٠

مفاهيم البحث :

أولا : النشاط اللعبى :

أ - اجمع الباحثون على اختلاف مذاهبهم على أن اللعب بمختلف مظاهره عامل هام يسهم بقدر كبير فى تربية الانسان ٠

فترى طائفة من العلماء على رأسها الفيلسوف " لازاروس " أن وظيفة اللعب الأساسية وأهميته بالنسبة للانسان هى اراحة العضلات والاعصاب من عناء العمل حيث يستخدم اللاعب طاقات عقلية وعصبية غير الطاقات التى ارهقها العمل وبذلك يترك للمراكز المرهقة فرصة للراحة وللتخلص مما تراكم فيها من جراء اجهادها من الاحماض والمواد السامة الضارة ٠

فأن صحت هذه النظرية فلن تصلح كتفسير للعب الطفل الصغير الذى يبدأ بمجرد ان يفتح عينيه فى الصباح ، كذلك لوجدنا أن الكبار ميالون للعب اكثر من الصغار ، كذلك نجد أن اصحاب هذه النظرية قد

خالفوا الحقيقة اذ قرروا أن اللاعب يستخدم فى العابه طاقات عقلية وعصبية غير الطاقات التى ارهقها العمل ، حيث لانجد أن العمال يميلون لالعاب عقلية واصحاب الاعمال العقلية يميلون الى الالعاب التى لاتجهد عقولهم كما انه تبين ان التعب الذى يلحق الانسان من جراء قيامه بعمل ما لايكون مقصورا على جزء من اجزاء جسمه بل ينال جميع اعضائه وان الراحة منه لاتتم الا بالكف عن كل حركة مقصودة . (٥) ، ( ص ١١٧ ) .

وترد هذه الدراسة على اصحاب هذه النظرية بالآتى :

ان المقصود بالنشاط اللعبى ليس هو لعب الشطرنج أو الالعاب الرياضية او العاب الذكاء انما المقصود به هنا هو هذا النشاط الذى يدفع الطفل بالذات لاخذ دور معين من الادوار الاجتماعية التى يصبو اليها أو يشاهدها فى حياته العادية ويقوم بكل مهامه على أكمل وجه يراه دون أن يجنى من وراء هذا النشاط تحقيقا واقعيا لهدف خارجى اللهم الا الاستمتاع بالقيام بالدور كما يجب أن يكون تحقيقا للهدف الذاتى للنشاط نفسه .

ب - نظرية فضل الطاقة أو النشاط الزائد : (٥) ، ص (١٢١)

وهى تكاد تقرر نقيض ماتقرره النظرية السابقة . فبينما أصحاب النظرية الاولى يذهبون الى ان اللعب يعيد الى الكائن ما استنفذه من طاقات حيوية فى اعماله ، اذا أصحاب هذه النظرية يرون أن اللعب يخلصه من طاقات حيوية تراكمت لديه وزادت عن حاجته . ولو كان الأمر كذلك ما آنس الطفل فى نفسه ميلا الى اللعب فى أوقات تعبه واعيائه .

كما انه مالزم التعقيد والاختلاف فى الالعاب ماهى الا طريقة واحدة تخرج الطاقة فحسب وما وجدنا ذلك التنوع فى اللعب بين الاناث والذكور .

ويرد هذا البحث على هذه النظرية بمصطلح التوظيف الذى تعده هذه الدراسة ودراسة سابقة سبب ومحدد لنمو الشخصية .* والمسئول عن التوظيف والمانع لاهدار طاقة الشخصية بعامة هو النشاط المهيمن عليها فى مرحلتها النمائية الحالية وهو الضامن لنموها .

ومن جانب آخر نحن نرى الطفل يلعب ( فىمرحلة معينة من مراحل نمو النشاط اللعبى )** وهو جالس دون بذل ادنى طاقة فهو يتحدث مع نفسه كما لو كان يحاور جليسا معه ، كما انه يرتب القضايا ويعد الردود عليها وهو صامت فلا نتبين لعبه الا اذا همست شفاهه واختلجت أسارير وجهه .

ج - نظرية التلخيص أو الاسترجاع أوالتلخيص من بعض ميول وراثية : ( ٥) ، ص ( ١٢٣) :

تقرر هذه النظرية ان جميع مايأتى به الطفل فى العابه مجرد تمثيل مرتب لمظاهر النشاط التى بدت فى العصور السابقة لعصره وهذا الرأى مردود عليه بما نلاحظه فى تمثيل الادوار التى لم تظهر الا فى عصورهم ولا عهد للعصور الغابرة بهذه الادوار - كما تلعب الطفلة فى كل العصور بالدمية كأنها طفلها الصغير وتأخذ هى دور الأم كما هو عليه فى عصرها بكل ماتقوم به الام العصرية من أدوار .

كذلك تقرر هذه النظرية أن اللعب يخلص الطفل من الميول الوراثية التى زودته بها الوراثة النوعية " وهذا الرأى أيضا مردود عليه منطقيا حيث من غير المعقول أنتكون الطفلة التى تقوم بدورالأم هدفها ان تتخلص من الدوافع الغريزية الكامنة فيها بالوراثة ولا لزوم للتخلص من هذه الدوافع والا ماكان لها لزوم منذ البداية اذا كانت ستهدر فى النشاط اللعبى وتتخلص منها الشخصية .

---

* اطار نظرى مقترح لدراسة النمو من المنطلق الاجتماعى التاريخى الكتاب السنوى لعلم النفس ، المجلد الرابع ، ١٩٨٥ ، للباحثة .

** انظر مراحل نمو النشاط اللعبى فى موقع لاحق بنفس البحث .

ويرد البحث الحالى على هذه النظرية بأن اللعب نشاط يوظف قدرات الطفل ويخرج طاقاته فى صورة عمليات ، ويجنى من ورائه التعرف على الادوار وطبيعتها كما يؤدى به ذلك النشاط الى اكتشاف عالم الكبار بقواعده ومايجب ان يكون عليه الدور .

* وهنا يلزم التفريق بين مفهوم التوظيف للقدرات والطاقة والاهدار لها ، فلا تهدر الطاقة الا فى صور التفاعل اللاشعورية من حيل دفاعية لاشعورية ولزمات حركية .أما التوظيف للطاقة فهو يستثمرها وينمى الشخصية كناتج لهذا الاستثمار الذى يخرج فى صورة عمل واعى ارادى مقصود يتمثل فى النشاط اللعبى اثناء القيام بالتزامات الدور .

النظرية الاعدادية أونظرية الاعداد للحياة المستقبلية :(٥)

( ص ١٢٩):

ترى هذه النظرية ان اللعب يعدل الغرائز الفردية ويعود الفرد فى جميع العابه ومراحل حياته المختلفة على الخضوع للقانون وطاعة الرؤساء. كما أن لبعض انواع الالعاب أثر كبير فى صيانة التقاليد الاجتماعية كالالعاب التى يحاكى فيها الصغار الكبار فى سلوكهم فى الافراح والمآتم وتدبير شئون المنزل وتربية الاطفال وهذا كله مظهر من مظاهر الاعداد للحياة المستقبلية .

وبالرغم من اقتراب هذه النظرية من الاهمية الشاملة للعب فى حياة الطفل الا انها تنتمى لنفس الاتجاه الذى يرى النشاط اللعبى كأنه نشاط مصاحب ذو أهمية خاصة وله دور العامل المؤثر على حياة الانسان فى حين يرى هذا البحث أن اعداد شخصية الطفل لتنتقل من مرحلة نموها الحالية (ماقبل المدرسة) الى المرحلة اللاحقة عليها لايمكن أن يتم الا من خلال النشاط اللعبى فهو المحدد والمسئول الأوحد عن هذا الانتقال ( النمو ) وليس لانه العامل المؤثر على النمو فيسرع أو يبطىء خطاه .

---

* رأى الباحثة .

ومن وجهة النظر التى تعتبر النشاط اللعبى مؤثر على النمو رأت بعض الدراسات ان الطفل يتأثر فى اختياره ببعض نماذج اللعب بعاملى النضج والبيئة ، وينمو هذا النموذج ويتغير تبعا لمراحل النمو التى يسير فيها الطفل . اليزابيت ( ص ١٠٢ ) ( ١١) ، ١٩٧٥ .

كما رأت بعض الدراسات الاخرى ان فى اطار النشاط اللعبى تنمو القدرة على ابتكار العديد من البدائل وتتحسن عمليات التفاعل الاجتماعى باستجابات مبتكرة .جيفرى (١٣) ( ص ٦٥٠-٦٥٤) (د.ت) .

التعريف الاجرائى للنشاط اللعبى :

المقصود باللعب فى هذه الدراسة هو النشاط الذى يحمل دوافعه فى داخله . وهو القادر على توظيف شخصية طفل الروضة واشباع احتياجاتها ، كما يربى فى داخله النشاط الذى سيحتل مركز القيادة فى مرحلة النمو اللاحقة والذى سيصبح مهيمنا عليها ومحددا ومسئولا عن نموها والمقصود بالنشاط اللعبى ليس الالعاب المختلفة games . وانما هو لعب الطفل للادوار الاجتماعية بمضمونها الاجتماعى وغاياتها الواجبة ويتم الاختيار لهذه الادوار بمحض ارادة الطفل خالصة .ويتميز هذا النشاط بالخصائص التالية :

١) يحمل اللعب دوافعه فى داخله كما أن هذه الدوافع اجتماعية ولذلك لابد أن نفرق بين دافع الطفل للرضاعة مثلا فى مرحلة المهد ودوافعه للعب فى مرحلة ماقبل المدرسة . فالطفل يشبع احتياجاته فى اللعب كما تتحقق فيه كثير من الرغبات غير المشبعة أو المحققة فى الواقع؛ ولذلك يقول فيجوتسكى ان لم يكن هناك تطور للرغبات غير الممكنة التحقيق لما وجد اللعب " (١٤) ، (ص ٥٢٨).

كذلك أشار فرويد الى معاناة الطفل وشعوره بالعجز عن تحقيق بعض الادوار فى الحياة الفعلية فيلجأ للعب : ( لوبلسنكايا )،(٨) ، ( ص ٨٧) ، ١٩٨٠ .

٢) هذا النوع من اللعب له مراحل نمو خاصة به فتبدأ صورة الأولى في اطار النشاط الحركي الموظف لحواس الرضيع في مرحلة المهد وينتهي في صورة اللعب ذي القواعد الذي يميز نشاط طفل المدرسة الابتدائية ( سترد بالتفصيل في مناقشة الفرض الثاني للبحث الحالي).

٣) الطفل في هذا النشاط ليس ناقلا مقلدا فقط للادوار الاجتماعية وانما معمما لواجبات كل دور ، يسعى بدوافعه الذاتية لتحقيق النجاح في القيام بالدور الذي يختار القيام به على اكمل وجه ، فهو يتعامل مع اصحاب اللعب بعواطفه وهو يحقق رغبة عامة في اثبات الذات ويستعذب النجاح وهو ايضا يحترم حقوق الكبار ولابد من الاشارة ان هذا كله لايتم بوعي تام والا لاختفى الفرق بين النشاط اللعبي والعمل الجاد (١٤) ص ٥٤٠ .

٤) هو نشاط اجتماعي من حيث نشأته - ومن حيث دوافعه - بمحتواه وموضوعاته . سيبتا نيفا (٢) ص ٣٥ ، ١٩٨٧ .

فهو اجتماعي النشأة والدوافع حيث يستخدمه الطفل كوسيلة لمعايشة عالم الكبار وتعميم قيمهم ومحاكاة استجاباتهم ولو لم يوجد الطفل في مجتمع لما وجد في نفسه رغبة أو دافع للعب الموضوعي ذي الدور بالذات .

وهو اجتماعي بموضوعه ومحتواه حيث انه استعادة لنشاط الكبار واستجابتهم في المواقف الاجتماعية المختلفة بصور التفاعل الاجتماعي المختلفة من تعاون وصراع ومنافسة ... الخ .. وهو رموز اجتماعية تعتبر مرآة للمجتمع الذي يعيش فيه الطفل بخصائص البيئة وخاصة دور الام في هذه البيئة . وهو يعتمد على الزمن الذي يعيش فيه الطفل وثقافة ونظام المجتمع ذاته .

٥) في هذا النوع من اللعب يلتزم الطفل بقواعد الدور الاجتماعي ويمكن لأي شيء ان يحل محل اي شيء آخر طالما يتم الاتفاق على ذلك في موضوع اللعب واثناء القيام بتوزيع الادوار والمهام والاتفاق على رموز اللعب .

استخدم البحث بعض المفاهيم استخداما اجرائيا خاصا به فيلزم التعريف بهذه المفاهيم وهى أ : مفهوم المحدد ب : مفهوم النمو ، جـ : مفهوم الشخصية د : مفهوم النشاط المهيمن ٠

أولا : معنى المحدد : هو هذا العامل المسئول عن حدوث أى عملية أو منع حدوثها وبدونه أو بدون قيامه بعمله لاتحدث العملية ذاتها ٠ كما يختلف مفهوم " المحدد " عن مفهوم " المؤثر " حيث أن العامل المؤثر هو الذى يضفى صفات معينة على عملية ما كأن يكسبها صفة السرعة أو البطء ، صفة الاكتمال أو النقصان هو الذى يصبغ العمليات أثناء حدوثها بصبغات مختلفة ٠

ثانيا: النمو : اتفقت معظم المدارس السيكولوجية على تعريف النمو بأنه الحركة الدائمة والتغير المتصل وهو الانتقال المتسق المتتابع بجميع الوظائف واكد فيجوتسكى على نوعية الانتقال من العمليات الدنيا المباشرة الى العليا غير المباشرة حتى مرحلة الآلية الراقية ( فيجوتسكى ١٩٦٠ ص ١٩٨ ) ٠ (٧) ٠

ركزت بعض الدراسات على النمو بصفته زيادة الحجم والوزن وبصفته عملية تنحو الى التعقيد والتركيب ، وكافة التغيرات الكيفية المصاحبة للتطور الكمى الفسيولوجى ، كأن يزداد الجنين مع النمو تعقيدا دون أن يزداد حجما ، ويمكن أن تتناقص بعض الانسجة مع مراحل النمو المتقدمة كنقص اللوزتين والغدة التيموسية ونقص السعرات الحرارية التى يستهلكها الفرد بالنسبة لوحدة الوزن كلما زادت سنه ( جون كونجر ١٩٨١) ٠ (١)

لو تناولنا النمو بهذا التعريف السابق وهو تعريف جامع مانع للنمو لاستحال لهذه العملية أن تتوقف ، حيث عندما تتوقف الحركة ( تسكن تماما ) تنتهى الحياة ٠ أما المقصود بالنمو فى الدراسة الحالية هو " عملية الانتقال من مرحلة الى اللاحقة عليها " وبهذا التعريف يمكن لعملية النمو ان تحدث فيتم الانتقال الى المرحلة

اللاحقة ويمكن لها أن لاتحدث فيتوقف النمو ويمتنع عندئذ الانتقـــال دون أن تتوقف الحركة ٠

وهذا التعريف الاجرائى للنمو يسهل اجراء القياس للعملية ذاتها فنقول عن شخصية ما انها تنمو حينما تعبر من مرحلة الى اللاحقـة عليها ، ونقول ان نموها توقف حينما تعاق وتحتجز فى نفس المرحلـة دون العبور للاحقة عليها ٠ ويمكن تشبيه الشخصية النامية بأنها تمعد درجات سلم وكل مرحلة نمو تحتوى على عدد من الدرجات ، تفصل بين كل مرحلة وأخرى درجة سلم تتميز بخصائص معينة تمايزها عن باقـى الدرجات المكونة للمرحلة ٠ ويقصد بتوقف نمو الشخصية أنها أثنـاء حركتها على درجات سلم المرحلة المعينة لاتفقد حركتها تماما أى لاتثكن على درجة معينة وانما هى تتحرك على نفس الدرجة دون أن تنتقـل للدرجة التى تليها ( محلك سر ) أو الحركة فى نفس المكان وهنـا يسمى استغلال الطاقة فى الصعود لدرجات السلم " توظيفا " لهـا يستثمرها هذا التوظيف فينميها وتتكون بذلك حشد من المعلومات التى تستجمعها وتستدخلها الشخصية أثناء الحركة المثمرة وتتكون منهـا " الخبرة " بعد صبغها بطابع الشخصية المميز لها فى حركتهـا ( تمثلها ) ٠ أما بذلك الطاقة على نفس درجة السلم دون الانتقـال للدرجة التالية فهو " اهدار " لها واستنفاد لها دون عائد وبالتالى تفقد الطاقة بلا عائد " خبرة ".*

النمو بهذا المعنى يوصلنا الى مفهوم " التوظيف " الذى يعتبـر مسئولا عن انتقال الشخصية على درجات سلم نفس المرحلة " فى صـور القفزات التى حددها فالون ص ٨٠ ، ١٩٧٨ (٦) ، ثم الانتقال علـى الدرجة الفاصلة بين مرحلتين فى قفزة واسعة يلزم لها حشد كل ماتكون من خبرات أثناء القفزات الصغيرة داخل المرحلة ذاتها وهى ماتسمـى

* كما يظهر هذا الاهدار فى صور اللزمات الحركية والحيل الدفاعيـة اللاشعورية ( ميكانيزمات الدفاع ) ٠

" بالطفرة " وطفرات النمو باعتبارها محدد من محددات العملية بدونها لايتم الانتقال الى المرحلة اللاحقة ( وفاء ص١٠٩ ، ١٩٨٥)(١٠) وتتميز طفرة النمو الناقلة للشخصية الى المرحلة اللاحقة بأنها تسبق بحالة حشد ثوري واستعراض عنيف لمكتسبات الشخصية من الخبرات المدخرة من القفزات الصغرى وتوظيف كامل لطاقات الشخصية دون اهدار رأى منها ، فتتطلع الشخصية بهذا الحشد للانتقال وتغيير " المكانة الاجتماعية " الحالية • وتستحث المكانة الاجتماعية دوافع التعرف والاكتشاف للمرحلة الجديدة بما يضمن استمرار التوظيف • ولكن هنا يجدر الاشارة الى الباب الذى اذا مادخلت منه البيئة بمطالبها للشخصية دفعتها الى هذا التوظيف ومنعتها من اهدار الطاقة هذا الباب هو المحدد الثالث الذى سمى " النشاط المهيمن "(١٠)ص١٠٤•

ثالثا : مفهوم النشاط المهيمن :*

ان تحديد مفهوم النشاط المهيمن لايمكن ان يكون تحديدا كميا حيث أنه ليس هو النشاط الاكثر حدوثا فى مرحلة ما من مراحل النمو• كما انه لايتحدد بعدد الساعات التى يستغرقها من اليوم • وانما هو المهيمن بمضمونه وآثاره الكيفية وتشكيله للشخصية • وهو مصدر الخبرة الاجتماعية وهو السبب فى اكتسابها • ولذلك فهو يتميز بالخصائص التالية ليونتيف (٩) ، ( ص٥٠٩-٥٢٠) ، ١٩٧٢•

أولا: هو ذلك النشاط الذى تتكون بداخله وتتبلور فى اطاره أشكال جديدة من النشاط الذاتى التى تدفع فعالية الطفل وتنمى شخصيته ككل " فالطفل يبدأ فى التعليم لاعبا" ليونتيف ص ٥٠٩ ولاينفتح عالم الكبار امام الطفل الا من خلال النشاط المهيمن •

ثانيا: هو النشاط الذى تتكون بداخله بعض العمليات النفسية أو يعاد بناؤها • كالتحكم فى الرغبات ، والتنظيم الهرمى لاشباع بعض الاحتياجات قبل الاخرى •

* لمزيد من التعريف بخصائص النشاط المهيمن يرجع الى " اطار نظرى مقترح لدراسة النمو من المنطلق الاجتماعى التاريخى للباحثة " الكتاب السنوى فى علم النفس المجلد الرابع ١٩٨٥ •

ثالثا : كذلك هو النشاط الذى يربى ويحضر النشاط الذى سيصبح مهيمنا فى المرحلة اللاحقة من مراحل نمو الشخصية ، حينما تنمو الشخصية وتنتقل من المرحلة الحالية الى اللاحقة لاتستمر فيها صلاحية النشاط الحالى لتتبوأ قمة الانشطة ، فهو يعد خليفته لقيادة الشخصية فى المرحلة اللاحقة .(٩) ( ص١٠٤) .

وهذا مايحاول اثباته الفرض الثانى للبحث الحالى حيث اذا استطاع النشاط اللعبى اعداد النشاط التعليمى المقصود وأعد العقل ليعمل عملا مقصودا فى عمليات معرفية معينة يكون بذلك قد أكد أنه قام بالوظيفة الهامة للنشاط المهيمن فى مرحلة ماقبل المدرسة .

رابعا : مفهوم الشخصية :

يتبنى البحث الحالى تعريفا اجرائيا للشخصية كتكوين كلى رباعى - متفاعل - متكامل - ديناميكى - متمايز - ثابت نسبيا فى محاولة لاثبات وجود فرضى لرباعى الشخصية بكل جزء على حده ثم يدخل على هذه الاجزاء باقى خصائص الشخصية من ديناميكية وتفاعل وتكامل وتمايز وكل ذلك فى اطار الثبات النسبى الذى يؤكد اختلاف كل شخصية عن الأخرى .

ينتهج هذا البحث لاثبات وجود كل جزء من أجزاء المكون الرباعى ( الشخصية ) نهجا وطريقة من طرق البحث العلمى تتناسب مع طبيعة الجزء المراد اثبات وجوده . فما يصلح لاثبات وجود الربع الجسمى الذى يحتوى باقى اجزاء التكوين لايصلح لاثبات وجود الربع العقلى الذى لايرى ولايحس ، كذلك الحال عند اثبات وجود الجزء النفسى المتمايز بدوافعه الخاصة ووجود الجزء الاجتماعى الكامن فى الشخصية منذ مرحلتها الجنينية والذى لايتكشف وجوده الفعلى الا عند خروج الشخصية للحياة الواقعية . الا أنه يجدر الاشارة الى أن هذا التفصيل لرباعى الشخصية تفصيلا تعسفيا بغرض تسهيل دراستها وفحصها فهو لايوجد

الا فى كل لايمكن فصله أو تجزئته والا انفكّ مفهوم الشخصية .

وأول الاجزاء وابسطها هو الربع الجسمى ، تلك الالة بالغة التعقيد بما يظهر منها من مكونات وعمليات فسيولوجية ويختفى ورائها من دوافع واحتياجات فسيولوجية متعددة .

وثانى جزء هو مايسمى بالجزء العقلى الذى يتمثل فى العمليات العقلية المختلفة من تصور وتفكير وادراك وتخيل ... الخ .

وهو لايُرى بذاته ولذلك يُستدل على وجوده من أفعاله التى لايقوم بها سواه . ولايخفى الخلط الشائع بين مايسمى بالعقل والمخ الذى هو جزء من التكوين الجسمى للشخصية . وليس كل من يملك " مخا " قادرا على الادراك والتصور والمعرفة اذن لابد ان يكون هناك من يختص بالقيام بمثل هذه العمليات وهو مايسمى (العقل) . وثالث الأجزاء هو الجزء النفسى وهو لايرى بذاته أيضا وانما يستدل على وجوده بخصوصية دوافعه فلا تُحرِّك الميول والاتجاهات والعواطف الا مايسمى بالجزء النفسى ، وتظهر العمليات النفسية فى الاستجابات النمطية للشخصية أثناء تفاعلها مع باقى مكوناتها ومع المجتمع . ويلعب مفهوم الحاجة دوراً أساسياً فى دراسة الجزء النفسى من الشخصية ، فلكى يتم اشباع الحاجات النفسية ينبغى أن يتهيأ الموقف المناسب والوسيط الذى يسمح بهذا الاشباع .

واذا وجدت الحاجة ووسيط اشباعها يظهر لدى الفرد الاستعداد لانجاز العمل، وهذا الاستعداد يتمثل فى الحالة التى تشمل الفرد اثناء القيام بهذا العمل أو ذاك.وهكذا تتضح فى عمل هذا الجزء دوافعه الخاصة به من ميول وعواطف واتجاهات بصفتها الطاقة الدافعة لاشباع مايسمى بالحاجات النفسية فهى دوافع للعمل النفسى والوظائف النفسية .

وأخيراً الجزء الاجتماعى ، ويستدل على وجود هذا الربع الاخير من الشخصية من دوافعه الخاصة به -أيضاً- فالحاجات الاجتماعية الستة : الحاجة للانتماء ، والحاجة للامن والاستقرار ، والحاجة لاثبات الذات والنجاح والتقدير ، والحاجة للاستقلال والحرية ، والحاجة للقيم

وأخيراً تعد الحاجة للسلطة الضابطة هى التى تميز الانسان وتدفعه للتفاعل الاجتماعى فى صوره الاربعة من تعاون وصراع ومنافسة ومواءمة كما تتحدد اهداف الشخصية ويتغير النظام الهرمى لتدرج الاحتياجات بحسب الخصائص النفسية والنمائية والوضع الاجتماعى للشخصية ومستوى طموحها وعلاقتها بالآخرين ، " وهنا تعمل الاسباب الخارجية من خلال الشروط الداخلية للشخصية ذاتها . (٩) (ص ٥١٠) .

وينمو نظام الاهداف والحاجات الاجتماعية ويتضافر مع باقى اجزاء الشخصية ومحددات نموها حتى تصير حاجات الفرد ( بيئته الدافعة ) هى المثيرات لسلوكه ، وعندئذ يستوعب الفرد ماتأتى به البيئة الخارجية بما يتفق مع حاجاته واهدافه الذاتية ، ويعتبر الانسجام بين متطلبات الوسط الخارجى ( المكانة الاجتماعية للشخصية ) واتجاهات الفرد نحوه هو العامل الحاسم فى نمو الشخصية وتوظيف فاعليتها . هنا تتضح أهمية الدور الذى يلعبه النشاط المهيمن فى توظيف الشخصية أو اهدار طاقاتها بدون عائد نمائى ، حيث تستنفد الشخصية طاقاتها فى صور التفاعل الاجتماعى السلبى التى لاتعود عليها بالاشباع واقصى مايمكن ان تحققه لها هو تخليصها من التوتر الناتج من حشد الطاقة وعدم التنفيس .

التطبيق ومناقشة النتائج :

اتبع البحث الحالى المنهج الوصفى فى بعض صوره من دراسة حالة ، ومقارنة ، وملاحظة ، أخذاً بتوصيات مؤتمر بوجوتا بكولومبيا بامريكا اللاتينية المنعقد فى الفترة من ٢٦ الى ٢٩ مايو ١٩٨١ ، والذى تضمن بحوثا عن مرحلة ماقبل المدرسة ، والذى أوصى بضرورة استخدام مناهج اخرى غير المنهج التجريبى وشبه التجريبى فى بحوث هذه المرحلة . (٣) ص ٤٣٠ .

وقد تتبعت الباحثة التغيرات التى طرأت على سلوك اطفال العينة اليومى خلال فترة التربية العملية المتصلة لشعبة رياض الاطفال

بالروضة النموذجية بامبابة ، وملحقة المعلمات بالهرم ، كما تم دراسة الحالات التى أظهرت سلوكا متمايزا عن سلوك المجموعة أو التى طرأت على سلوكها تغيرات جوهرية غير متوقعة ٠

أولا : الحالة رقم (١) طفل عمره ٥ر٤ سنوات :

يشكو دائما اثناء صعوده سلم المدرسة ، كذلك عند تكليفه بتوصيل بعض الادوات للفصل فى الدور الاول ( الملحقة ) ، بالسؤال تبين انه يسكن فى الدور الرابع بدون "أسانسير" ، اندمج فى لعب دور الضابط الذى يطارد لص وجرى متواصل فناء الملحقة ثلاث مرات ثم صعد وراء اللص حتى تم القبض عليه ، وعند احضاره لتحرير المحضر رفض ان يجلس ليستريح قائلا : " تمام يا أفندم أنا مش تعبان "٠

بالسؤال عن سلوكه فى المنزل تبين أنه يرفض النزول للشارع لشراء أى طلبات للمنزل بحجة أن السلم عالى وانه يشعر بنغز فى صدره عند الصعود - " أكد الطبيب سلامته الجسمية وان القلب سليم " ولكن عندما يلعب الكرة مع الاطفال فى الشارع لايرفض الصعود لاحضار أى من مستلزمات اللعب ، ثم يقوم باحضار الماء للفريق بعد اللعب ٠

بتحليل هذه الحالة تبين شقان هامان فى الموقف : الأول : الالتزام بالدور وحدوده ، كذلك التمسك بابداء " عدم التعب فالضابط يجب أن يكون قوى البنية ولايشعر بالتعب " كذلك المحافظة على القيام بالدور بكل التزاماته جيدا ٠

الثانى : تحمل الصعود للمنزل للتحضير للعب الفريق ثم القيام بدور مكمل للعب بعد الانتهاء باحضار الماء للفريق ٠ وهذا يدل على ان الطفل بدأ يلتزم بواجبات معينة قبل وبعد الانتهاء من الدور وهذا يشير الى الالتزام بمرحلة متقدمة من مراحل نمو النشاط اللعبى يدخلها فى مرحلة اللعب ذى القاعدة ، والترتيب والتنظيم له قبل وبعد الانتهاء من الدور وبداية الالتزام بألعاب المسابقات المنظمة ، وهنا

من المفروض أنها تعد العمل المنظم المقصود الذى يلزم لطفل المدرسة الابتدائية .

هذه الحالة مثال يدل على دور النشاط اللعبى فى توظيف الامكانيات الجسمية لطفل المرحلة ،وهو الربع البسيط الواضح للشخصية فى حين تشكو الحالة من عدم القدرة على التحمل للجهد الجسمى فى الحياة العادية فى غير أدوار اللعب .

ثانيا : طفلة عمرها ٥ سنوات :

تأتى الدخول لدورة المياه بمفردها وتصاب بحالة من البكاء الشديد وتأجيل الاخراج حتى تعود الى المنزل اذا ماأصرت المربية (معلمة الروضة ) على ذهابها الى دورة المياه بمفردها .

قامت بدور الام " الأم للعروسة "لطفلتها وقد ذهبت بها الى الطبيب الذى طلب عمل تحليل بول للعروسة . "أعطت الباحثة كوب للطفلة لتحضر فيه عينة للتحليل . أخذت الطفلة عروستها الى دورة المياه بالروضة. وأحضرت ماء نقى من الصنبور فى الكوب . لاحظت الباحثة أن ملابس الطفلة فى حاجة الى تعديل وبعد مناقشتها اثناء الحديث عن صحة الابنة ( العروسة ) تبين أن الطفلة قامت بقضاء حاجتها عندما ذهبت بعروستها الى دورة المياه .( أثناء قيامها بدور الأم).

بتحليل هذه الحالة تبين دور النشاط اللعبى فى الالتزام بواجبات الدور على اكمل وجه فليس من المقبول أن تمتنع الام عن القيام بما تطلبه من ابنتها ، فقد قامت بدور القدوة أمام العروسة لاتمام دور الأم مما أنساها مخاوفها من دورة المياه الخاصة بالروضة .

وهذا الموقف يدل على نمو اجتماعى( الالتزام بواجبات الدور الاجتماعى) ونمو نفسى( التخلص من المخاوف المرتبطة بمكان معين )وهذا كله أثناء اللعب فقط بخلاف مايجرى فى الحياة الاجتماعية العادية .

الحالة رقم (٣) طفل عمره ٤ر٧ سنوات :

هذا الطفل يصر على أكل الشيكولاته التى يحضرها معه يوميا قبل الأكل ، بمجرد مايوصله والده الى الروضة يفتح حقيبته ويأكل قطعة الشيكولاته التى يصر على احضارها يوميا . حاولت المعلمة بالروضة مرارا تأجيل أكل الشيكولاته حتى ينتهى من اكل "الساندوتش" فلم تتمكن أحضرت الباحثة قطعة شيكولاته من نفس النوع وتم توزيع ادوار اللعب . كركاب فى طائرة واسندنا لهذا الطفل دور " المضيف "بشرط أن يقسم قطعة الشيكولاته الى ( قوالب ) وتوضع القوالب فى طبق ويمر بها على الركاب فور اقلاع الطائرة حتى يحرك كل راكب فمه فى أكل ( الحلوى ) حتى ينتظم الضغط الخارجي مع الداخلى ( هذا ماقامت الباحثة بشرحه لمن لم يسبق لهم ركوب الطائرة ) وتبين أن الطفل سافر بالطائرة وخبر هذا الموقف من قبل .

ولكن تقدّم من الباحثة وسأل : هل يمكن أن آخذ أنا الباقى؟ ردت الباحثة أنه مضيف وبحكم عمله لايحتاج الى منظم للضغط فهو يجب أن يكون قد اعتاد على هذا الموقف .

لاحظت الباحثة "إن الطفل يعانى بشدة من الامتناع عن أكل الشيكولاته لذلك قررت أن تسمح له بقالب واحد فقط . أخذه الطفل وهو مبتهج ووزّع قالبين على المعلمة والباحثة .

بتحليل هذا الدور يتبين أن الطفل الذى لايمكنه ارجاء رغبته الملحة فى أكل هذا النوع من الشيكولاته تحت أى من الضغوط ، تمكن من هذا الضبط النفسى فى سبيل انجاز الدور اللعبى على أكمل وجه . وهذا يحقق الفرض الاول من فروض البحث . كما يمكن اعتباره تمهيدا لبعض متطلبات مرحلة المدرسة الابتدائية حيث التحكم فى اشباع الرغبات وتأجيل بعضها مطلب رئيسى لشخصية طفل المدرسة حتى يتمكن من الالتزام بدوره كتلميذ فى المدرسة يخضع لنظام الحصص التى يجب أن يمتنع فيها عن الاكل تماما ، وكذلك يجب عليه الاستغناء عن اشباع كثير من الرغبات التى يراها ملحة حتى يسمح له بذلك . فمن لايتحكم

فى هذه الرغبات بالتأجيل لايمكنه أن يوءجل النوم مثلا حتى ينتهى من أداء الواجب المدرسى كذلك لايمكنه تأجيل اللعب أو غيره من الرغبات لحين الانتهاء من التزامات دوره كتلميذ فى المدرسة • وهذا السلوك يدل على قدر من النمو النفسى لم يظهر الا فى اطار من النشاط اللعبى ( المهيمن ) •

الحالة رقم (٤) طفلة عمرها ٢ره سنوات :

تشكو والدتها ومعلمتها منها دائما انها لاتطيع الاوامر وقد عبرت والدتها عن قلقها ازاء ذلك العناد من الطفلة وقالت ان والدها دائما يضر بها وبعد الضرب يمكن أن تطيع وتنفذ الامر ( لمرة واحدة فقط ) ثم تعود للعناد مرة أخرى •

بملاحظة هذه الطفلة أثناء قيامها بدور الام للعروسة كانت تتحدث بالتليفون مع صديقتها ( ليس للصديقة وجود فعلى فى الروضة وانما الطفلة تتكلم بلسان ذاتها كأم ثم ترد على نفسها بلسان الصديقة وذكرت اسم صديقة حقيقية لوالدتها ):
جرى الحديث التالى : الصديقة : أنا مش عارفه أعمل ايه مع بنتى مش بتسمع الكلام ، الأم : اوعى تكونى بتضربيها • الصديقة : أنا فعلا بضربها ومافيش فايده • الأم : " انت لازم تتفاهمى معاها وتعرفى هى ليه مش بتسمع الكلام ، يمكن تكونى بتطلبى منها الحاجة وهى مشغولة • ولاتكونى فاكرة ان كده صح، الضرب مش بيحل المشاكل أُمّال إنتِ أم ازاى مش لازم تفهميها " •فى هذه اللحظة وقعت العروسة من يد الام فأسقطت سماعة التليفون – فضربت الام العروسة وقالت لها : كده خلتينى أضربك مش تخلى بالك •

بتحليل الموقف تبين فيه إعمال العقل فى المشكلة الشخصية ونقد طريقة المعاملة للطفلة نقداً عقلياً واعياً ، وحصر للدوافع وتحليل للنتائج ، مما يدل على نمو عقلى واستخدام منطقى للمقدمات والنتائج واختيار لوسائل العلاج • كذلك يلاحظ أن الطفلة تميل دائما للعب

المنفرد وتتخيل دائما الطرف الآخر كما لو كان بعيدا عنها فتقوم بدور مزدوج ، فى نفس الوقت الذى تعزف عن اللعب الجماعى مع الاطفال فهى كما لاحظت ، وكما أوضحت المعلمة ميّاله للعزلة - ودائما تتحدث مع نفسها وهذا يدل على مرحلة متقدمة من مراحل نمو النشاط اللعبى الذى يعتمد على الحديث و إعمال العقل فى عمليات قياس ومقارنة واستنتاج كذلك تعتمد مرحلة اللعب هذه على اللغة اعتمادا كبيرا وهذا مانراه مناسبا لعمر الطفلة من جهة ولحالتها النفسية الناتجة من العقاب الصارم الدائم الذى تلاقيه فى المنزل .*

الحالة رقم (٥)، (٦) ، (٧):

الموقف اللعبى : مستشفى وطفل يصطحب ابنه للطبيب - يقابل الطبيب على الباب وهو خارج فيعرض ابنه (طفل عمره ٦ر٣ ) عليه ليكشف عليه لانه لايثق الا فى هذا الطبيب ويدور الحديث التالى : الطبيب ( طفل عمره ٥ سنوات ) : أنا خلاص مروح البيت ، الأب : ( طفل عمره ٩ر٤ سنوات ) ، معلهش اكشف عليه لحسن سخن جدا حراره ٤٠° .

الطبيب : أنا مش معايا سماعة ولا معايا ترمومتر ، الأب ( يبحث عن أى شىء يصلح أن يكون سماعة فوجد غطاء لبراد الشاى يحاول ربطه فى الحزام لعمل السماعة ) . فى نفس الوقت الابن يخرج من جيبه قلم رصاص ، ويقول للطبيب الترمومتر أهه . ويفعه فعلا تحت لسانه . فى حين يشترك الاب مع الطبيب فى تصنيع السماعة ولكن الطبيب يربط الحزام فى يد مكواه لعبه وجدها أسهل من غطاء ابريق الشاى .

عندما توجه الطبيب بالسماعة المصنعة من المكواه والحزام رفض الابن بشدة قائلا : لا دى مكوه ماتنفعش تبقى سماعة، حاول الأب شرح أنها ممكن تبقى سماعة ولكنه لم يترك لهم فرصة . وقام من على الكرسى وزرر قميصه وأصر على عدم توقيع الكشف عليه بهذه السماعة قائلا :

*يوجد سجل لجميع بيانات الاطفال الذين شملتهم الدراسة ولم يتسع البحث لسرد جميع الملاحظات عنهم .

ياتجيب من جوه السماعة الحقيقية اللى فى شنطة الدكتور يابلاش "٠

بتحليل الموقف الحالى تتضح نقاط رئيسية هى :

أولا : اختلاف موقف الطفل الصغير عن موقف الطفلين المتقاربين فى السن ٠

ثانيا : استخدام الادوات المتاحة فعلا المتشابهة تماما للأدوات التى يستخدمها الكبار ٠

ثالثا : تصنيع الطفلين الكبار فى السن للادوات ( السماعة )٠

لابد من تحليل هذه النقاط الثلاثة بالتفصيل والرجوع لنمو الترميز ، والعمليات العقلية الداخلة فى التصنيع ٠

لوحظ اولا اهتمام الطفل الصغير ورغبته فى الاستمرار فى لعب دور الابن المريض واستخدامه للقلم كترمومتر يوءكد امكانية إعمال عقله فى الخصائص والصفات واختيار الادوات المتشابهة لادوات الكبار تماما ، كما رفض استخدام الادوات الغير مشابهة ، وفضل الامتناع عن القيام بالدور ٠ فنجد العملية الرمزية بالنسبة للطفل الصغير مازالت مقيدة بصفات وخصائص الشيء ولايمكنه استخلاص الخصائص والاستغناء عن الصفات ٠

أما الاطفال الكبار ( وليس المقصود كبار السن فقط وانما ارتبط كبر السن بخبرة طويلة فى لعب الادوار الاجتماعية ) فأظهروا مرونة أكثر فى تحقيق مقولة فيجوتسكى الشهيرة " أن فى اللعب يمكن لأى شيء أن يكون شيئا آخر " (٢) ص ٣٦ ٠

كذلك لابد من الاشارة الى سلوك ( الاب ) و ( الطبيب ) حينما ظهر احتياجهما للسماعة قاما بتصنيعها ( تصنيع الأدوات ) بكل ماتحمل هذه العملية من اعمال عقلفي خصائص الادوات وتصنيعها ثم اختيار المتشابهة منها وكذلك الترميز لهذه الخصائص والاتفاق عليها ٠

وهذا يوءكد قيام النشاط اللعبى بصفته نشاطا مهيمنا باعداد الشخصية للانتقال للمرحلة النمائية اللاحقة عليها وهى مرحلة طفل

المدرسة الابتدائية بالالتزام بقواعد معينة للدور ، فقد تعدى الطفلان مرحلة التكرار واستخدام الادوات الى مرحلة تصنيع الادوات وحل مشكلات الموقف بصورة أكثر ايجابية ، وهذا يتطلب قدرات كنا الى وقت قريب جدا نشك فى وجودها عند طفل الرياض .*

فى حين اقتصر سلوك (الابن) على احلال القلم محل ( الترمومتر ) فهو استخدم الادوات كما هى ولم يقبل عملية التصنيع .

هذا يوءكد ظهور المرحلة الاكثر تقدما من اللعب ذاته ، حيث يعمل العقل على رسم الخطة والاتفاق على الادوات بل وتصنيعها ويعمل على تحقيقها بشكل منطقى متفق عليه . ثم تلاحظ انصراف بعض الأطفال بعد ذلك الى نوع جديد من اللعب ، ذلك النوع الذى لايحمل المتعة فى داخله فقط، بل لايستمتع اللاعب إلا بنتائجه .

لذلك يختلف لعب طفل المدرسة الابتدائية أو الطفل الذى قام النشاط المهيمن اللعبى باعداد شخصيته للانتقال للمرحلة اللاحقة عن لعب طفل الروضة اختلافا جوهريا .فالأول تتحد دوافعه مع نتائجه ولذا يهتم الاطفال الكبار بالعاب المسابقات كما ينصرف اهتمامهم الى الفوازير والأحاجى وألعاب الكمبيوتر التى تحقق لهم النجاح بالفوز على الاخرين ، فى حين لايهتم طفل الروضة الصغير الا بدوره فى اللعبة فقط فدوافعه فى داخل الدور دون الاهتمام بالنتائج الحقيقية .

وهكذا يتحقق الفرض الثانى ويُفسح النشاط اللعبى المهيمن بجانبه مكانا للنشاط العقلى المقصود والمخطط والمحددة معالمه والمتوقعة نتائجه .

---

* تحت الطبع بحث خاص بالنمو العقلى لطفل الروضة يثبت امكانية ادراك وتكوين بعض المفاهيم اللغوية للطفل عن طريق النشاط اللعبى.

## الخلاصة والتوصيات :

مما تقدم يتضح أن طفل الروضة لايمتنع عن شئ يحبه الا فى اطار اللعب كما أنه لايوظف عقله فى العمليات العقلية العليا الا فى اطار اللعب أيضا .

ولايحتمل المشاق الجسمية والنفسية إلاَّ ليَفِى بحق الدور المَنُوط به فىاللعب ، كذلك لايستغنى عن اشباع كثير من احتياجاته الملحة الا فى سبيلاتمام الدور على اكمل وجه والوفاء بالتزاماته .

وهذا مايحقق الغرض الاول للبحث الحالى ويثبت أحقية النشاط اللعبى فى الهيمنة على طفل الروضة وبالتالى كمحدد لنمو شخصية طفل المرحلة .

كما يظهر اللعب الرمزى حيث يتعامل الطفل مع الرموز لتحل محل الادوات الحقيقية التى يستعملها الكبار فى حياتهم ، مع اتفاق وتخطيط سابق على القيام بالدور وتوزيع للادوار وقواعد اللعبة .فتظهر آخر مرحلة من مراحل نمو النشاط اللعبى ليبدأ فى التغير الجوهرى لخصائصه ويحل محل النشاط اللعبى كمهيمن نشاط آخر ينتمى للتخطيط العقلى اكثر من انتمائه للعب الادوار ، ويهتم بالنتائج اكثر من اهتمامه باتمام الدور فقط ؟ وبهذا تنتقل شخصية طفل الروضة الى المرحلة اللاحقةعليها حيث تكون قد استعدت بالالتزام بالقواعد فى اللعب ليلتزم بنظام المدرسة ومعرفة مايجب ومالايجب فيتقدم سلوكه ويقوم بدوره كتلميذ قادر على تأجيل رغباته العاجلة أملاً فى مكافأة آجلة .

وهذا مايحقق الفرض الثانى للبحث ويوءكد اختلاف النشاط اللعبى فى آخر مراحل نموه عنه فى مراحله الاولى فهو قد أعد من سيحتل مكانه المهيمن فى المرحلة اللاحقة لنمو الشخصية حيث أنه لايستطيع الوفاء بالتزامات المرحلة التالية دون أن تتغير خصائصه . فإعمال العقل

فى خصائص الادوات دون صفاتها العارضة يدل على أن الطفل يقـــــوم بعمليات القياس والمقارنة والتفكير التجريدى ٠ وهذا كله يفعلـــه أثناء اللعب فى حين يعجز عن القيام به أثناء الحصص التعليمية التى تدرس له فيها القراءة والحساب فى مرحلة الروضه ٠

توحى هذه النتائج بامكانية تصميم المناهج والطرق التعليميـــة القائمة على أساس النشاط اللعبى لتنمية ودفع فعالية طفل الروضة ٠

كذلك قد يمكن تصميم المقاييس التى تحدد مدى اعداد شخصية طفـــل الروضة بفضل النشاط اللعبى للالتحاق بالمدرسة الابتدائية ٠

تصميم مجموعة من أدوار اللعب التى تمكن من قياس الامكانيـــات الجسمية والنفسية والعقلية والاجتماعية للاطفال للتحقيق من سلامتها ٠

كذلك قد يمكن عمل مسح شامل لرياض الاطفال للتأكد من تهيئة الفرص لطفل الروضة ليلعب الأدوار كما تحددت خصائصها فى البحث الحالى ٠

وقد تم عمل برنامج مقترح لتعليم بعض المفاهيم اللغوية* لطفـل الرياض مستخدما النشاط اللعبى أساسا له ، ويوصى البحث الحالــى بالتروى فى تعليم طفل الروضة تعليما مقصودا حيث لايصح تعليم مـــن لايزال خاضعا لهيمنة النشاط اللعبى وانما من يمكن تعليمه التعليم المنظم المقصود لبعض المفاهيم هو من بدأ فى "إعمال عقله بوعـى سعيا وراء نتائج اللعب ٠

فليس كل من بلغ سن السادسة معد للتعليم بل من وصل الى آخـــر مرحلة من مراحل نمو النشاط اللعبى التى سبق الاشارة اليها فى متـن هذا البحث هو القادر على استقبال التعليم ٠

* * *

---

* بحث للباحثة تحت النشر ٠

## المراجـــــــع


١) جون كونجر " سيكولوجية الطفولة والشخصية " ترجمة د. أحمد عبدالعزيز سلامة ود. جابر عبدالحميد - دار النهضة ١٩٨١ .

٢) ستيبانيفا م .أ. النمو الشكلى والوظيفى للغة طفل ماقبل المدرسة فى اطار النشاط اللعبى - رسالة دكتوراه - ١٩٨٧، قسم علم نفس النمو - بجامعة موسكو .

٣) سعد مرسى أحمد ، كوثر حسين كوجك " تربية الطفل قبل المدرسة " ١٩٨٣ ، عالم الكتب .

٤) سوزانا ميلر " سيكولوجية اللعب " ترجمة رمزى حليم يس ، مراجعة أحمد زكى صالح ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٧٤ .

٥) على عبدالواحد وافى ، عوامل التربية - " الطبعة الاولى ١٩٥٨ ، الانجلو المصرية .

٦) فالون " التطور السيكولوجى للطفل " ترجمة د. نظمى لوقا - دار النهضة - مصر للطباعة والنشر - الفجالة القاهرة ١٩٧٨ .

٧) فيجوتسكى . ل. س" نمو العمليات العقلية العليا " ، موسكو ١٩٦٠ ، ( بالروسية ) .

٨) لوبلنسكايا " علم نفس الطفل "مترجم عن الروسية ، ١٩٨٠ .

٩) ليونتيف أ.ن " مشكلات النمو النفسى" ، ١٩٧٢ ، ( بالروسية ).

١٠) وفاء محمد كمال "اطار نظرى مقترح لدراسة النمو من المنطلق الاجتماعى التاريخى ، الكتاب السنوى لعلم النفس المجلد الرابع ١٩٨٥ .

11- Elizabeth B. Hurlook. "Play in early Childhood" in book developmental Psychology" fourth edition. 1975 P. 102.

12- Jean Piaget. "Symbolic play" in book Play - its role in development and evolution. Basic books, Publishers New York. Edited by jormes-Bruner, Alison Jolly, Kathy sylva.

13- Jefferyl. Dansky, Irwinw. Silverman "Effect of play on associative fluency in pre-school children. In book "Play-its role ......

14- Vijgotsky P-541 "Play and its role in thememental development of the child. In the Same book (12).

## تصميم مقيـــاس للادراك اللغـــوى
## لدى أطفال الحلقـة الأولى من التعليم الأساسى

ثمة اعتقادان شائعان بين الكثير من الآباء والمعلمين أولهما ان طلاقة الأطفال فى الكلام تعبر عن امتلاكهم للمفاهيم اللغوية التى تتفق وحصيلتهم من اللغة . ومن ثم يتنبأ الآباء بنجاح أبنائهم فى دراسة اللغة الأم ، ويشجعون الأبناء على القراءة المبكرة وحفظ الأناشيد التى تزيد من الثروة اللغوية. وثانى الاعتقادين هو أن الأبناء الذين يولدون فى بلاد أجنبية يعرفون لغة هذه البلاد معرفة تؤهلهم لدراستها فى المدرسة . ومن ثم يطالب الآباء بتدريس هذه اللغة لأولادهم فى سن مبكرة اعتمادا على سابق معرفتهم بها وإتقانهم العلمى لها. وربما يُفاجأ هؤلاء الآباء بفشل الأبناء فى تعلم اللغة الأم واللغة الأجنبية التى سبق اتقانها حتى أصبحت بمنزلة اللغة الأم لهم.

والسبب فى هذا الفشل كما يقول " بياجيه" ان الطلاقة اللفظية لدى بعض الأطفال الذين يبدون ميلا مبكرا للقراءة قد تكون قناعا يخفى قصورا فى المفاهيم والتصورات التى تكون على المدى الطويل لازمة للتعلم وكذلك الطفل الذى يكون ناجحا جدا فى اجراء العمليات الحسابية قد يمارسها بوساطة المحاكاة والذاكرة بدون فهم لما يقوم به (جان بياجيه ص ٨٤ . ١٩٧٦م ) لذلك لابد من استخدام بعض الاختبارات التى تحدد نوع الادراك المستخدم فى هذه العمليات هل هو ادراك تلقائى ، مباشر، حياتى مدفوع بدوافع اجتماعية ويهدف لاشباع احتياجات اجتماعية ؟ أم هو ادراك واع (بوساطة غير مباشرة) شعورى يستخدم العمليات العقلية العليا وقائم على المفاهيم العلمية لعناصر ومكونات اللغة أو العمليات الحسابية ؟

حيث أثبتت التجارب التى أجريت على الادراك ، وعلى سير العملية التعليمية وتطويرها ( جالبيرن وتاليزنا ١٩٦١م)" جايكوف - ايدارفا - صوفيا نيكالايفنا - لوريا وغيرهم " أنه لكى يتعلم الطفل اللغة بنجاح

لابد أن يدركها بكل عناصرها ادراكا واعيا ، ويستطيع أن يضع هذه اللغة تحت مجهر تفكيره الواعى فيخضعها للتحليل والتركيب والتعميم الخ . ثم يستخدمها بمفاهيمها التى تعلمها لحل مشكلات أخرى ، ويبتكر حلولا جديدة لكافة المشكلات أو المسائل المتعلقة بها . ولايتم الادراك الواعى للمفاهيم العلمية عن اللغة الا عن طريق التعليم المنظم الذى يستهدف التغيير المعرفى فيحول الادراك التلقائى الى ادراك واع مقصود . وقد قرر فيجوتسكى " ان جميع العمليات العقلية تظهر على مسرح الحياة مرتين ، مرة تلقائية مباشرة غير واعية ومرة واعية توسيطية متعلمة "(فيجوتسكى ص ١٩٨ - ١٩٦٠م )وفى أعلى درجات النضج تصير جميع العمليات " آلية " يقوم بها الانسان بطريقة آلية بدون الحاجة لأعمال الفكر فيها بشكل مقصود الا اذا تعرضت العملية لاعاقة ما . وقد ضرب جان بياجيه أمثلة شتى على نسق الارتقاء نفسه الذى ركز على دراسته فيجوتسكى وحدد خصائصه فى كل مرحلة من مراحل نموه .

فقال : " يعجز الطفل عن تعريف كلمة يعرفها جيدا فهو يستخدم هذا التعريف ويستعمله قبل أن يدركه ادراكا شعوريا بوقت طويل ".

ويظهر هذا بوضوح فى استخدام الأطفال للقياس فى اللغة وتطبيق قواعد النحو والصرف بطلاقة أثناء التفاعل الاجتماعى والتواصل اللغوى . بينما يتعثر الطفل نفسه فى دروس النحو والصرف الذى يدرس فيها قواعد هذا الاستخدام الصرفى الذى سبق له استخدامه بطلاقة فى حياته اليومية ، فالطفل يتقن القواعد النحوية للغته القومية قبل أن يدخل المدرسة بفترة طويلة . ولكن هذا الاتقان يكون لا شعوريا ، ومكتسبا بطريقة تركيبية خالصة مثل التركيب الصوتى للكلمات . فاذا سألت طفلا أن يصدر مزيجا من الأصوات م.د.ر.س فسيجد صعوبة كبيرة فى تلفظها المقصود بالرغم من استخدامه لكلمة مدرس كثيرا فى حياته العاديه . كذلك يستخدم الطفل الزمن الصحيح وظرف المكان وظرف الزمان داخل جملة من الجمل لكنه لايستطيع أن يعرب أو يصرف كلمة من الكلمات حينما يطلب منه ذلك . كذلك يستخدم الطفل جميع الأصوات فى كلمات كثيرة ولكنه يعانى

صعوبة كبيرة اذا طلب منه أن يذكر كلمة تبدأ بصوت كذا أو حرف كذا.

ثم يصبح واعيا بما يفعل بفضل تعليم النحو والكتابة والتعليم المقصود ، ويتعلم أن يستخدم مهاراته بوعى حينما يتحقق الطفل من أن الكلمة تتكون من حروف وأصوات ويتعلم أن يلفظ كل صوت على حده ،ويتعلم أيضا أن يكون جملا من كلمات وكلمات من حروف وأصوات كما يحلل هذه الكلمات بوعى . فتعلم النحو والكتابة يساعدان الطفل على أن يرقى الى مستوى عال من الادراك الواعى ، ووظيفة الادراك الواعى "الشعورى" واضحة وهى : السماح بتكيف يكاد يكون مستحيلا فى غيبة الوعى . ليقوم بحل مشكلات لايمكن حلها بالادراك التلقائى المباشر لها بل لابد من اعمال الفكر فيها أى ادراكها وادراك عناصرها وتحليلها وتركيبها بأشكال مختلفة حتى تحقق الهدف وتعيد التكيف وتحل المشكلات .

لذلك لايمكن اعتبار الاتقان العلمى لحل المشكلات " لغوية - حسابية الخ " دليلا على فهم الفرد للعلاقات أو الخصائص المميزة لعناصر العلاقة (المفاهيم) حيث أنه قد يكون قائما على ادراك تلقائى لعناصر المشكلة ، وهو لايزيد عن مجرد محاكاة واسترجاع غير ارادى لما يسمعه الطفل اثناء معايشته للبيئة التى يعيش فيها . حتى حينما يواجه الطفل بمشكلة فهم حروف الجر والوصل الداخلة فى تكوين بعض الجمل يعتمد على الوقائع المادية وعلى منطق العلاقات المادية فى الأحداث الحياتية ويستمر هكذا لمدة طويلة قبل أن يتمكن من ادراك أن حروف الجر أو حروف الوصل تعتبر كلمات ، وقد أكد " يالكونن " أنه عن طريق المحاكاة والترديد والاستدعاء التلقائى الذى يحتمه الموقف يتعرف الطفل على قواعد اللغة الأم.

كما دلت تجارب " رضازويوف " أنه قد تستمر علاقة .تلميذ المدرسة الابتدائية فى الفصول الأولى باللغة الأم بالطريقة التلقائية نفسها ، فلايستطيع تقسيم الجمل الى كلمات حيث أنه لايدرك فى كلامه كلمات بل يرى فيه أحداث ووقائع اجتماعية.

وفيما يلى عرض لمقياسين من أهم المقاييس التى استخدمت لتحديد الادراك اللغوى ومراحله فقد صمم فيجوتسكى مقياسا يناقش الطفل فى تعاريفه وأسماء الأشياء المادية التى يستعملها ويعرفها جيدا، كما يطالبه بتغيير أسماء هذه الأشياء وابدالها أسماء أخرى .

مقياس فيجوتسكى :- " تبديل الأسماء ".

هدف المقياس :

يهدف هذا المقياس الى تحديد علاقة الطفل بالنظام اللغوى بعامة ونظام التسمية بخاصة وطبيعة ادراكه لعناصر اللغة والأسماء : هل يدركها بصفتها أسماء تضاف للمسميات ويتم الاتفاق عليها ؟ أم يدركها بصفتها جزءا من تركيب المسمى وصفته من صفاته لايمكن فصلها عن باقى الصفات ؟ وبعبارة أخرى هل يعتبر الاسم خاصية للموضوع أكثر مما يكون رمزا له ؟ " كوفكا " .

المقياس ومكوناته :

يتكون هذا المقياس من ثلاث مراحل يجيب الطفل فيها عن ثلاثة أسئلة :

الأول : لماذا سمى هذا الشئ هكذا وليس باسم غيره ؟

مثلا : لماذا سميت البقرة . بقرة ولم تسم باسم آخر ؟

الثانى : هل يمكن تغيير اسم البقرة ونسميها كلب مثلا ؟

وبعد الاتفاق مع الطفل على امكانية تغيير الاسم تأتى المرحلة الثالثة

الثالث : الاستمرار فى اللعبة بعد الاتفاق على تغيير الأسماء .

مثال : هل للكلب قرون ؟ هل نأخذ من الكلب اللبن ؟ هل البقرة تنبح؟

وبين الحين والآخر يوجه انتباه الطفل الى الاتفاق السابق على التغيير.

الفروض : يفترض المقياس وجود نوعين من الادراك يظهران فى اجابات الأطفال على مرحلتين مرحلة تلقائية ومرحلة واعية.

خصائص الادراك كما ظهرت فى اجابات الأطفال :

كانت اجابات الأطفال على السؤال الأول : أنها سميت كذلك لأن لها

قرونا أو لأن لونها بنى أو لأنها تعطينا اللبن • وهذا يدل على أن الطفل يعتبر الاسم "خاصة للموضوع أكثر من كونه رمزا يضاف اليه " • أى أنه فى المرحلة التلقائية للادراك •

وكان البعض يقول : " يعنى بماذا نسميها غير بقرة ؟ ألا يمكن أن نسميها أى اسم شان لأنها تعطينا اللبن وهكذا • وهذه الاجابة متحدة فى الخصائص مع الاجابة الأولى الى حد كبير •

على حين قال البعض الآخر هكذا سماها الآباء والناس الكبار ونحن عرفنا أن اسمها بقرة ثم اتفقنا كلنا على ذلك •

وهذا يدل على أن الطفل يدرك الجانب الرمزى للغة والجانب الاتفاقى للتسمية أى ان الاسم رمز يضاف للشىء •

كانت اجابات الأطفال عن السؤال الثانى تحمل السمات نفسها التى بدأ ظهورها فى اجابة السؤال الأول فأطفال الفئة الأولى قالوا : لايمكن تغيير الاسم لأنها تعطينا اللبن وكيف نسميها كلبا وهى لاتنبح • على حين قال البعض الآخر " الفئة الثانية " : ( ممكن تغيير الاسم على أن نقول للناس اننا غيرناه وكلنا لابد أن نعرف ذلك )•

وفى المرحلة الثالثة من المقياس تعثر (أطفال الفئة الأولى) ولم يتمكن معظمهم من الاستمرار فى اللعبة بعد تغيير الأسماء ولابد من تذكيرهم الدائم بالاتفاق الذى تم بينهم وبين الباحث وأنهم وافقوا على هذا التغيير وخرج معظمهم من اللعبة لاستحالة الاستمرار فيها على حين استمر أطفال الفئة الثانية (الواعية - الأكثر نضجا ) فى اللعبة بسهولة واستمتاع مع ضرورة حثهم على الاجابة بين الحين والآخر بتذكيرهم بالاتفاق السابق • وهكذا استمرت اللعبة وتمكن أطفال هذه الفئة من استخدام معلوماتهم عن التسمية لحل مشكلات أخرى (الاجابة عن باقى أسئلة اللعبة ) • مثال : هل يعطينا الكلب اللبن ؟ " نعم ألم نتفق على ان البقرة اسمها كلب الآن " • وهذا ظهرت مرحلتان مختلفتان من حيث درجة التمكن فى اللغة ونظام التسمية • فهناك من كان دائما فى حاجة لتذكير من جانب الباحث بالاتفاق ، ومنهم من كان يقوم بعمل هذا

التذكير بطريقة ذاتية فى صورة اللغة المسموعة أو الهمس لنفسه .
والأخير يدل على وصوله لدرجة أكثر نضجا من حيث الادراك الواعى الذى
يستخدم لحل مشكلات أخرى فقد أقام الطفل لنفسه نمطا خاصا لاستعادة
منظومة فكرية أو تخطيطا تنظيميا ذاتيا للحكم على استخدامه للأدوات
(للادراك اللغوى) فى حل المشكلات الأخرى .

مقياس صوفيا نيكالايفنا :

تحليل اللغة الى عناصرها بتحليل الجمل الى كلمات وعدها .

هدف المقياس :

يهدف المقياس لتحديد امكانية الطفل تحليل الجمل الى كلمات
ووضع الطفل للكلمات بصفتها عناصر للجملة موضع تفكيره الواعى .

المقياس :

قبل تطبيق المقياس تم اختبار امكانية الطفل القراءة وتحديد
الحروف - ثم تحديد معرفته للعدد . ثم عرضت على الطفل الجملة المكونة
من عدد من الكلمات تتراوح بين ٤ : ٧ كلمات وطلب من الطفل أن يكرر
للتأكد من سماعة وتذكرة للجملة . ثم يسأل الباحث ماهى الكلمة الأولى
فى هذه الجملة؟ ماهى الثانية؟ ماهى الثالثة الخ ؟ ثم كم كلمة فى
الجملة ؟ أو ماهى مجموع كلمات الجملة؟

الفروض :

يفترض المقياس أن نوعى الادراك سيظهران فى اجابات الأطفال بحيث
يمكن تقسيم الأطفال فئتين الأولى الأقل نضجا فى الادراك اللغوى (تتميز
بالادراك التلقائى ) والثانية الأكثر نضجا " وتتميز بالادراك الواعى" .

خصائص الادراك اللغوى كما ظهرت فى اجابات الأطفال :

كانت اجابات الأطفال الفئة الأولى كما يلى :
الباحث : هطل المطر اليوم غزيرا
المفحوص : يعيد الجملة بشكل صحيح

الباحث : ماهى الكلمة الأولى فى هذه الجملة؟ المفحوص : هطل المطر اليوم غزيرا .

الباحث : هل هذه كلها الكلمة الأولى ؟ المفحوص : يومىء برأسه .

الباحث : ماهى الكلمة الثانية فى الجملة ؟ المفحوص : لم نذهب للمدرسة اليوم وهكذا أطفال هذه الفئة لايدركون فى الجملة كلمات وانما وقائع حياته فليس لديهم مفهوم واضح للكلمة أو الجملة أو الجانب الرمزى للغة .

وكانت اجابات أطفال الفئة الثانية " الانتقالية " كما يلى:

" أكل القط الفأر" - الطفل يعيد الجملة اعادة سليمة

الباحث : ماهى الكلمة الأولى فى الجملة؟

الطفل : القط .

الباحث : هل هذه هى الكلمة الأولى ؟

الطفل : نعم.

الباحث : والكلمة الثانية؟

الطفل : الفأر .

وهنا يتضح تركيز الطفل على كلمات معينة فى الجملة معظمها أسماء ويظهر تأخر ادراك " الفعل " بطريقة واعية حيث يسهل ادراكه التلقائى ويتقن استعماله الطفل للدلالة على الاحداث والوقائع الحياتية وهنا يبرز القانون السابق الاشارة اليه " أن مايدرك تلقائيا بسهولة يصعب ادراكه على المستوى الواعى ".

هكذا يتبين الطفل بعض أنواع من الكلمات ويخفعها للتحليل والعد على حين يتأخر ادراك بعض الأنواع الأخرى .

وكانت اجابات أطفال الفئة الثالثة " الأكثر نفجا " كما يلى :

الجملة : يذهب الأطفال الى المدرسة صباحا - يعيد الطفل المفحوص الجملة اعادة سليمة ويعد. الكلمة الأولى : يذهب الثانية : الأطفال الثالثة: الى المدرسة الرابعة : صباحا. وهنا تظهر صعوبة استخراج حروف الوصل والجر .. ويتأخر النظر اليها بصفتها كلمات وقد أشار

بحث صوفيا نيكالايفنا الى أهمية الدور الذى تلعبه طريقةتدريس اللغة الأم فى تحديد مفهوم الكلمات وتوضيح الخصائص المميزة لكل عناصر اللغة . كما وضح بعض الأطفال عدد الكلمات وتم تحليل الجملة بطريقة سليمةبما فى ذلك الحروف المختلفة .

كذلك ظهرت بعض الخصائص المميزة للادراك اللغوى لدى الأطفال قبل مرحلة الاستدخال التام . بجانب بعض الخصائص المميزة لادراك عملية العد والجمع " صوفيا نيكالايفنا سنة ١٩٧٠ " .

بناء على ماتقدم من خصائص الادراك اللغوى بنوعيه ( التلقائى ) و"الواعى" ، وتحليل المقاييس التى استخدمت لتحديد نوعه وخصائصه ، والأسس النفسية اللازمة لنموه وقواعد تطوره وانتقاله من التلقائية الى الوعى نشأت فكرة تصميم المقياس الحالى .

هدف المقياس وأهميته :

صمم المقياس الحالى ليحدد كيفية ونوع الادراك الذى يستخدمه الأطفال لحل المشكلات اللغوية الواردة فى اختباراته الثلاثة المكونةله وذلك عن طريق تحليل اجابات الأطفال ليستخدم بجانب مقاييس الطلاقة والثروة اللغوية الموضوعة لهذا الغرض . وليساعد فى الكشف عن مراحل نمو الادراك اللغوى كما وكيفا ويمكن القائمين على العملية التربوية من تحديد درجة استعداد الأطفال لدراسة اللغة وتقويم الدور الذى تلعبه طرق التدريس المختلفة للغة فى تنشيط أو اعاقة نمو الادراك ثم تحديد خصائصه فى كل مرحلة من مراحل نموه .

فلسفة تصميم المقياس :

صمم هذا المقياس ليزود المفحوص بعينة من المشكلات اللغوية التى يتطلب حلها اعمال الفكر فى الموازنة بين أزواج الكلمات الواردة فى اختباراته من حيث المعنى ومن حيث التركيب ( الفورمة ) ، أوجه الاختلاف والتشابه بينهما . حيث أن عملية ادراك أى موضوع أو مشكلة تتضمن لحظتين متتابعتين : الأولى تتمثل فى استقبال معطيات الموضوع "الأسئلة" والثانية : اختيار وسائل الحل . ولكى يتم الاختيار لوسائل الحل بشكل

سليم فى كل مرة لابد أن يدخل ادراك هذه الوسائل ضمن اطار المفاهيم العلمية المدركة ادراكا واعيا حتى تكون وسائل الحل معلومة تماما ومستدخلة بشكل يسمح بتعميم استخدامها ومن ثم يمكن استدعاؤها اراديا لحل المشكلات المشابهة .

وقد روعيت قوانين نمو الادراك والخصائص النفسية المميزة له عند ترتيب اختبارات المقياس الحالى على النحو التالى .

وضع أولا الاختبار المباشر الذى يتكون من عشرة أزواج من الكلمات المترادفة المتشابهة فى المعنى والمختلفة فى الشكل "الفورمة" مثال: حجرة - غرفة ، شباك - نافذة ... والذى يستثير ماهو موجود بالفعل لدى الطفل من معلومات واستجابات سواء كانت استجابات تلقائية مباشرة مبنية على الخبرة الحياتية أثناء تعامله مع اللغة العربية أم كانت استجابة واعية للجانب الرمزى التركيبى للغة التى تكونت لدى الطفل اثناء تعلمه وتعامله مع الأسماء والاشارات .

ويتكون الاختبار من عشرة أزواج من الكلمات المترادفة أخذا فى الاعتبار أن تكرار السؤال لعشر مرات قد يكون دفعا غير مباشر للطفل الى تغيير توجهه من المعنى الموحد الى شكل الكلمات ، واعمال الفكر لايجاد حل جديد للمشكلة . فالطفل الذى يتجه للمعنى المتشابه لحل المشكلة فى الازواج الأولى للكلمات قد يعيد النظر فى حله هذا حين التعرض للازواج الأخيرة من الكلمات .

حتى فى حالة افتقار الطفل لمحددات المفاهيم اللغوية ، كخصائص الأصوات والحروف فانه قد يقف عند حد كشف الاختلاف بين تركيب الكلمتين بالرغم من توحدهما فى المعنى فيقول انهما مختلفتان ، وحينما يناقش لتحديد أوجه الاختلاف قد يرتد الى المعنى وقد يشير صوتيا بالتأكيد الصوتى على المختلف من الأصوات بين الكلمتين . ويؤكد ارتداد الطفل الى المعنى أنه تعوزه أداة التحليل المناسبة ( التعرف على الجانب التركيبى للغة ) فمن قال ان كلمتى " نافذة " و" شباك " مثلا مختلفتان مع توجه بدائى الى شكل الكلمات قد يقول حين المناقشة أن وجه الاختلاف

بينهما أن احداهما مستديرة والأخرى مربعة مثلا ... كما ذهب الى ذلك " كوفكا" حين قال ان اسم الشيء يصير جزءا من تركيبه على قدم المساواة مع باقي أجزاء هذا المسمى ، ولاتكون الكلمة لمدة طويلة بالنسبة للطفل اشارة أو اسما للشيء، ولكن هي مجرد احدى خصائص هذا الشيء التي يجب أن تتوافر لاستكمال هذا المسمى . وقد يستمر الادراك على الدرجة نفسها حتى سن المدرسة قبل أن يدرك الطفل الاستخدام الوظيفي للكلمة كاشارة "الاسم- الكلمة" وقبل أن يستوعب تركيبها اللغوى الخارجي المنفصل عن معنى الشيء وخصائصه " فيجوتسكى ص ١٥٣ سنة ١٩٧٦م" .

ثم من تحليل اجابات الأطفال على أزواج الكلمات العشر المكونة للاختبار الأول يمكن تحديد نوع الأدوات التي يستخدمونها لحل المشكلات المعروضة أمامهم والتي تحدد درجة نضج ادراكهم وخصائص المفاهيم المستخدمة .

ثم وضع في التسلسل لتصميم الاختبار الذي يحمل دفعا مبدئيا للادراك نحو الشكل اللغوى وهو يتكون من عشرة أزواج من الكلمات مختلفة المعنى ومتشابهة في كل الأصوات ماعدا صوتا واحدا . ويعتبر هذا الاختبار استثارة لنشاط العقل في اتجاه جديد حين يتعثر الحل القائم على الموازنة بين معاني الكلمات في ازالة شعور الطفل بالنقص ،ونتيجة لتلك العشرة يتجه الحشد النفسي والتوجه العقلي لدى الطفل الى اختيار وسائل جديدة لحل المشكلة . فاذا كان مقتنعا في الاختبار الأول بحل المشكلة عن طريق الموازنة بين المعنى المتشابه للمترادفات بتلقائية الاستجابة فالحال في الاختبار الثاني مختلف فهو يستحثه في مجال آخر عم حل المشكلة المتمثلة في التشابه الكبير بين تركيبها الكلامي للبحث والاختلاف في المعنى .

وقد صمم هذا الاختبار من منطلق الأساس النظرى لقانون الوعى الذى قرره " كلاباريد" ( فيجوتسكى - التفكير واللغة ص ٢٠٩ سنة ١٩٧٦م )حيث أثبت بتجاربه أن الوعى بالاختلاف يسبق الوعى بالتشابه . فالطفل يستجيب بطريقة تلقائية للموضوعات المتشابهة وهو ليس بحاجة لأن يخضع استجابته هذه للتفكير الواعى ، بينما يخلق عدم التشابه حالة من سوء التوافق تؤدى الى الوعى ، ويقرر كلاباريد أنه بقدر مايزيد استخدامنا

التلقائى لمفهوم معين أو علاقة ما فى تعاملنا الحياتى بقدر ما يقل وعينا بها ، والعكس صحيح ، يزيد وعينا بالعمل الذى نقوم به بقدر ما نعانى فيه من صعوبات وعلى ذلك نجد الطفل يكون الأسباب قبل ادراكه معنى السببية ، ويستخدم المكان قبل أن يكون لنفسه فكرة أو مفهوما عنه ويفرق بين الأشياء بوقت طويل ( صوفيا نيكالايفنا - حول مشكلة تكوين عملية العد والجمع سنة ١٩٧٠م ) .

كذلك استخدم بياجيه قانون الوعى لكلاباريد لايضاح مرحلة نمو التفكير التى تحدث بين سن السابعة والثانية عشرة ، ففى خلال تلك الفترة تصير العمليات العقلية لدى الطفل فى صراع دائم مع تفكير الكبار ويعانى من الفشل بسبب قصور منطقه ، وتخلق هذه الخبرات المؤلمة الحاجة الى أن يصير واعيا بمفاهيمه . ويقرر بياجيه أن الطفل لكى يصير واعيا بعملية عقلية لابد من نقلها من مستوى العمل "الاداء" انى مستوى "اللغة" اى اعادة خلقها فى الخيال لكى يمكن التعبير عنها بالكلمات (الاستدخال ) . كما يقرر أن اجادة اية عملية على مستوى الاداء يؤخر اجادتها على مستوى التفكير اللفظى " جان بياجيه وسيكولوجية نمو الاطفال " .

على حين يقرر (ليف سيميونيفتش فيجوتسكى ص ٢١٠ ) أن الطفل يصير واعيا بالاختلاف قبل التشابه ليس لأن الاختلاف يؤدى الى سوء التوافق ، ولكن لان الوعى بالتشابه يتطلب تركيبا للتعميم وللتصورية الذهنية اكثر تقدما من الوعى بالاختلاف فالطفل يستطيع تمثيل سلوك يشاهده ( يعيد اداء ما رآه ) بما يدل على درجة ادراكه المباشر لمضمون السلوك بينما يعجز عن أن يحكى ما يقوم به صاحب السلوك حيث يلزمه لهذا الوصف استخدام كلمات ، وهذا العمل يتطلب فهما قائما على توسيط المفاهيم . Conceptually mediated understanding

أيا كانت الاسباب وراء تأخر الوعى بالتشابه فقد اجمع هؤلاء العلماء على هذا التأخر لذلك صمم هذا الاختبار بحيث تتشابه أزواج كلماته فى جميع الاصوات ما عدا صوتا واحدا ليشكل الحاحا على الطفل

لإعمال عقله بشكل واع فى هذه الكلمات للموازنة بينها وفى الوقت نفسه وبناء على القانون السابق يسهل على الطفل ادراك الصوت المختلف بشكل واع فيستخرجه من الكلمتين المتجانستين فى باقى الاصوات جميعا ٠

فاذا ما شعر الطفل بالادراك المباشر أن الكلمتين متشابهتان فسيكون رده الاول أنهما ( مثل بعض ) ولكن حينما يطلب منه وضع هذا التشابه تحت مجهر التفكير الواعى لتحديد أوجه التشابه هذه سيصعب عليه ادراك عناصر التشابه

وهذا بناء على القانون القائل "ما يدرك تلقائيا بسهولة يصعب ادراكه بوعى والعكس صحيح" ٠ وقد يجيد الطفل اعادة الكلمات والتأكيد صوتيا على التشابه ( كإعادة تمثيل السلوك الذى يراه ) ولكن يصعب عليه ادراك هذا التشابه ٠ حينئذ يتوقع عكس الموقف السابق تماما حين يستخرج الطفل المخالف فى الكلمتين ٠

ثم يوضع الاختبار الثالث للتحقق من درجة وعى الادراك التى وصل اليها الطفل ويتكون هذا الاختبار من عشرة أزواج من الكلمات تتفق فى الاصوات التى تحتويها مع اختلاف ترتيبها فقط مثل رز - زر ٠ وقد صمم بهذا الشكل ليلعب التطابق التام بين كلماته من حيث التركيب دورا مشخصا لدفع الطفل الى اعادة تقويم طرق الحل التى استخدمها فى الاختبارين السابقين اخذا فى الاعتبار ان طريقة عرض المشكلة أو السؤال هى التى توجه الطفل لتحديد المجال الذى يختار منه أدوات الحل ، كما أن صعوبة المشكلة هى التى تحدد التوجه لحلها أما تلقائيا حيث سهولة حلها واما واعيا حينما تقابله معوقات لحل المشكلة وتعجز الطريقة التلقائية عن حلها،لذلك قد يجبر التناقض بين اختلاف المعنى والتطابق التام فى الشكل مع اختلاف الترتيب فقط الطفل على توجيه ادراكه واعمال فكره فى تحديد مخطط تنظيمى جديد بطريقة واعية

وقد راعى هذا الاختبار الثالث الاساس النظرى الذى أشار اليه فيجوتسكى حين قال انه بالرغم من أن الافراد يكونون مفاهيم Concepts ويستخدمونها بطريقة صحيحة لحل مختلف المشكلات الا أنهم يلقون صعوبة

كبيرة فى التعبير عنها ووضعها بصورة لغوية أو حين اخراجها الى نطاق الوعى حيث انها تكونت بشكل تلقائى ذاتى لاشعورى . وقد تكفى المناقشة فى بعض الحالات لتظهر ما هو تلقائى ، وقد يتداول الافراد بمصطلحات كثيرة تستخدم استخداما مناسبا نتيجة للقراءة والاطلاع ولكن أن يحاول الطفل تجريدها قد يمثل ذلك صعوبة بالغة له . كما قد تكشف هذه المحاولات عن نقص فى فهم الاطفال لخصائص هذه المفاهيم أو التصور الخاص عنها ( فهى أشباه مفاهيم كما يسميها بياجيه وقد يؤدى تعددها الى الخلط ) ولكى تبدأ بتكوين المفاهيم وتعليمها للطفل ينبغى أن يواجه بمشكلة لا يمكن حلها الا عن طريق تكوين مفاهيم جديدة تحل محل أشباه المفاهيم . جان بياجيه سنة ١٩٧٦ ص ١٣٣ .

حينما تفشل طرق التدريس فى تقديم مشكلات ملائمة من ذلك النوع الذى يستثير تفكير الاطفال يعوق الادراك والتفكير بكل عملياته فى الوصول الى المراحل الواعية ومستويات النضج العليا . لذلك يحاول الاختبار الثالث استثارة هذا النوع من الادراك الواعى بوساطة مشكلات التوفيق بين أوجه الاختلاف فى المعنى والاتفاق التام فى التركيب مع اختلاف الترتيب فقط للحروف . وهكذا صمم هذا الاختبار ليمد الطفل بخصائص جديدة تضاف " لأشباه المفاهيم " المتكونة لديه نتيجة نشاطه الذاتى ، كان يتعرف على أن الاصوات والحروف لها الخصائص نفسها حتى لو اختلفت مواضعها فى الكلمة فالراء راء سواء جاءت فى أول الكلمة أم فى آخرها .

وبناء على هذا الترتيب للاختبارات الثلاثة فى المقياس فقد افترض أن يتحسن التوجه والاداء فى حل المشكلات اللغوية ويظهر الارتقاء الادراكى فى تدرج صاعد خلال حل الاختبارات الثلاثة بذلك الترتيب .

## طريقة التصحيح :

تصحيح الاختبار الأول :

عند تحليل اجابات الاطفال على أزواج الكلمات العشر المكونة للاختبار الاول يمكن تحديد نوع الادوات التى يستخدمونها لحل المشكلات

المعروضة امامهم والتى تحدد درجة نضج الادراك وخصائص المفاهيم المستخدمة • ويعطى الطفل درجة واحدة حينما يحدد ان الكلمتين متشابهتان وليس بينهما أى خلاف حيث أن النافذة هى نفسها الشباك لأنه فى هذه الحالة يدرك بطريقة تلقائية متمركزة حول المعنى وحول ما تنقله الكلمات من مدلول أى يرى اللغة فى وظيفتها الاولى فقط بصفتها اداة تواصل ونقل للاخبار وتعبير عن الاحداث الجارية •

ويعطى الطفل درجتان حينما يقرر أن الكلمتين مختلفتان ويتوقف عند هذا الحد أو حينما يقرر الاختلاف ولا يفسر وجه الاختلاف أو الطفل الذى يرتد للمعنى اذا نوقش فى سر الاختلاف بين الكلمتين فهو لا يرتد الى المعنى الا لافتقاره للادوات التى توضح اوجه الاختلاف فى التركيب • لذلك فهو يعتبر فى مرحلة وسيطة حيث بدأ يتوجه الى جانب الشكل "وزع" اللغة • وبدأ يفكر فى الكلمات بصفتها اشارات ولكن ليس لديه خصائص ومفاهيم واضحة عن عناصر اللغة ومكوناتها • ويعطى الطفل ثلاث درجات حينما يحدد أن الكلمتين متشابهتان فى المعنى ومختلفتان فى "النطق" الاصوات والشكل كأن يقول مثلا كلمة شباك تبدأ " بالشين " وكلمة نافذة تبدأ بالنون ، وقد يتوقف الطفل عند تحديد صوتين أو أكثر مختلفين فى الكلمتين فهو فى هذا يدرك المعنى "والفورمة" فادراكه هذا يعد واعيا حيث اعمل فكره فى تحليل الكلمة صوتيا وجعلها محور تفكيره فى شكلها وليس باعتبارها تعبيرا عن معانى ودلالات فقط,مجرد توجيه نظره للكلمة بصفتها تركيبة أو رموز وعملية تحليل الكلمة يعتبر تحولا فى الادراك من التلقائية الى الوعى • وتحولا من المدرك من "اللغة" المنطوقة الى "المفاهيم اللغوية" ككلمة مكونة من حروف واصوات .

<u>تصحيح الاختبار الثانى</u> :

يهدف هذا الاختبار الى تسهيل مهمة الطفل اذا ماكانت لديه بدايات توجه ناحية تركيب الكلمات فما عليه الا أن يستخرج صوتا واحدا مختلفا فى أزواج الكلمات ليؤكد انه يدرك فى الكلمات اصواتا وحروفا .

واذا لم يفلح هذا التسهيل فى مهمته واستمر الطفل يرى الفارق الوحيد فى معانى الكلمات فسيأخذ الطفل درجة واحدة •

أما اذا بدأ يعيد التلفظ بالكلمات نفسها مع التأكيد على بعض الاصوات فقد بدأ يتوجه ناحية التركيب الصوتي للكلمات ولكنه توجه مباشر بدون توسيط أى عملية عقلية راقية اخرى فى استخراج الأصوات وتحديدها فهو فى مرحلة وسيطة ويأخذ درجتين • وحين يستخرج الطفل المختلف من الاصوات ويقول ان كلمتى قلم وعلم مثلا فيهما "قا" مختلفة عن "عا" مع اتفاقهما فى بقية الحروف فهو يدرك واعيا الاختلاف والتشابه فى تركيب الكلمات فيأخذ ثلاث درجات ثم يحسب مجموع درجات الازواج العشرة من الكلمات المكونة للاختبار ويوزع الطفل على الفئة المناسبة لهذه الدرجات •

تصحيح الاختبار الثالث :

اذا افترضنا وجود بداية توجه لدى الطفل ناحية تركيب الكلمات ولكن تعوزه المفاهيم والخصائص الرئيسية المميزة للاصوات " عناصر اللغة " فسيلعب هذا التطابق التام فى كلمات الاختبار دورا مشجعا لهذه البدايات • ولكن اذا أجاب الطفل بأن الكلمتين " مش زى بعض" فهذا يعنى أنه يرى اختلاف المعنى فقط ولم يلفت نظره التركيب اللغوى فيأخذ درجة واحدة • اما اذا كشف التطابق ولكنه لا يستطيع أن يعطى مبررات التشابه فيعيد الكلمتين مع التأكيد صوتيا على تطابق الاصوات فهو يحتل مرحلة وسيطة ويأخذ درجتين حيث أن التشابه يسهل ادراكه تلقائيا على حين يصعب ادراكه واعيا " انظر فلسفة تصميم القياس "• واما اذا استطاع أن يقول الكلمتين مثل بعضهما تماما ويعد الكلمتين ويؤكد صوتيا على تشابه الاصوات أو يقول انهما مثل بعضهما لاشتمالهما مثلا على راء وراء حتى اذا لم يستطع أن يحدد كل الاصوات المتشابهة الا انه يحتل المكانة الواعية فى ادراك تركيب اللغة فيأخذ ثلاث درجات ثم يجمع مجموع درجاته فى الازواج العشرة ويوزع على الفئة التى تناسب مجموع درجاته فى الاختبار •

## تقنين المقياس

### ١ - عينة التقنين :

تكونت عينة تقنين المقياس من " ١٠٠ طفل وطفلة " من الصف الثانى والثالث والرابع والخامس والسادس الابتدائى تم اختيارها بطريقة عشوائية من مدرستين بمحافظة بنى سويف سنة ١٩٨١ وقد تعذر التفاهم مع أطفال الصف الأول الابتدائى فلم نتمكن من الاستمرار فى تطبيق المقياس عليهم ٠

### ٢ - ثبات المقياس :

تم حساب معامل الثبات بطريقة اعادة تطبيق المقياس بعد فاصل زمنى قدرة ثلاثة اسابيع ، وكان معامل الارتباط بين درجات الاطفال فى التطبيقين ٧٢ر٠ وهو معامل يدعو للثقة فى ثبات المقياس ٠

### ٣ - صدق المقياس :

تم استخدام الطرق التالية للتحقق من صدق الاختبار ٠

#### أولا : الصدق التجريبى :

يعتبر المقياس ثلاث صور متكافئة على درجة الوعى للادراك اللغوى لذلك حسب الصدق التجريبى بايجاد معامل الارتباط بين درجات العينة فى الاختيار الاول والثانى وكانت قيمته ٣٣٣ر دال عند مستوى ٥٠ر،ومعامل الارتباط بين درجات الاختبار الثانى والثالث وقيمته ٨٦٣ر دال عند ٠١ر ، ومعامل الارتباط بين درجات الاختبار الاول والثالث وقيمته ٣٧٦ر دال عند ٠١ر بايجاد معامل الارتباط ٠

#### ثانيا : صدق المحتوى :

تم التأكد من صدق المحتوى والاتساق الداخلى بين درجة كل زوج من الكلمات والدرجة الكلية للاختبار وقد كانت جميعها دالة عند مستوى ٠١ر كما هو مبين بالجدول رقم (١) ٠

**ثالثا : صدق المحكات :**

تم تطبيق مقياس "صوفيا نيكالايفنا" - ( اختبار تقسيم الجمل ) على اطفال العينة وحسب معامل الارتباط بين درجات العينة فى المقياس الحالى ودرجاتها فى المحك فوجد معامل الارتباط بين درجات المقياسين ٨٢ر٠ وهذا يشير الى أن المقياس الحالى يتميز بدرجة عالية من الصدق٠

جدول رقم (١) معامل الارتباط بين درجات الفاظ المقياس و الدرجة الكلية :

| ألفاظ الاختبار الاول | ر | ألفاظ الاختبار الثانى | ر | ألفاظ الاختبار الثالث | ر |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٧٣٥ر | ١ | ٩١٠ر | ١ | ٩٣١ر |
| ٢ | ٨٩٠ر | ٢ | ٨٧٧ر | ٢ | ٩٦٤ر |
| ٣ | ٩٢٣ر | ٣ | ٨٣٧ر | ٣ | ٩٦٢ر |
| ٤ | ٩١٩ر | ٤ | ٩٢٣ر | ٤ | ٩٥٩ر |
| ٥ | ٦٩٣ر | ٥ | ٩١٠ر | ٥ | ٩٥٥ر |
| ٦ | ٥٠٨ر | ٦ | ٩٥١ر | ٦ | ٩١٣ر |
| ٧ | ٨٩٢ر | ٧ | ٩١٥ر | ٧ | ٩٢٢ر |
| ٨ | ٩٠٠ر | ٨ | ٨٦٠ر | ٨ | ٩٦٣ر |
| ٩ | ٩٦١ر | ٩ | ٩٤٨ر | ٩ | ٩٤٧ر |
| ١٠ | ٩٥٣ر | ١٠ | ٩٢١ر | ١٠ | ٩٥٧ر |

**المعايير**

لتفسير الدرجات الخام التى يحصل عليها الاطفال فى هذا المقياس فقد صيغت المعايير فى صورة مئينيات تقابل الدرجات الخام التى حصل عليها افراد عينة التقنين كالتالى : جدول (٢) ٠

جـــدول (٢)　　　　المعاييـــــر

| الرتب المئوية | الدرجة الخام |
|---|---|
| ١٠ | ٣١ |
| ٢٠ | ٣٣ |
| ٣٠ | ٣٦ |
| ٤٠ | ٥٣ |
| ٥٠ | ٧٠ |
| ٦٠ | ٧٤ |
| ٧٠ | ٨٣ |
| ٨٠ | ٩٠ |
| ٩٠ | ٩٢ |

**بحوث استخدمت المقياس :**

ـ طبق المقياس فى بحث للمعيدة السعودية الجوهرة عبد اللـــه الذواد مقدم لكلية البنات كمتطلب جزئى للحصول على درجة الماجستيــر باشراف منفرد للدكتورة وفاء محمد كمال ، حيث اجرى البحث على عينـة من تلميذات المدارس الابتدائية بجدة وقد فرق البحث بين خصائص نمــو الادراك اللغوى لدى تلميذات الصفوف الدراسية المختلفة وقد اجيـــزت الرسالة للحصول على الدرجة بتقدير "جيد جدا" ٠

**توصيـــــات :**

يمكن استخدام المقياس الحالى كمحدد لمستوى الادراك الواعـــى للاطفال عند دخول المدرسة الابتدائية ٠ بعد تطبيق المقياس على عينـة كبيرة جدا كمسح شامل لتحديد خصائص الادراك اللغوى فى الاعمـــــار المختلفة وحسب الصفوف الدراسية المختلفة واستخراج معايير اكثـــر ثقـة تحدد هذه الخصائص ٠

## المراجـــع


١ - ادوارد كلابارد - التربية الوظيفية ، ترجمة محمود قاســم - ثابت الافندى ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة بدون ث ث ٠

٢ - ارلباخ وتسهيز - علم النفس والمعلم والمربى - ترجمة طاهــر مزروع ،مكتبة النهضة المصرية ٠

٣ - جان بياجيه وسيكولوجية نمو الاطفال تأليف روث ٠ م ترجمـة د٠ فيولا فارس ، مكتبة الانجلو المصرية سنة ١٩٧٦ ٠

٤ - جالبيون وتاليزنا " تكوين المعلومات لدى اطفال المرحلـة الابتدائية " المطبوعات الجامعية السوفيتية سنة ١٩٦١ (بالروسية)

٥ - فيجوتسكى ل٠ س " نمو العمليات العقلية العليا" موسكو سنـة ١٩٦٠ ، ص ١٩٨ ( بالروسية ) ٠

٦ - فيجوتسكى : التفكير واللغة ترجمة د٠ طلعت منصور ، مكتبـة الانجلو المصرية ، القاهرة سنة ١٩٧٦م ٠

٧ - كاريفا صوفيا نيكالايفا : حول مشكلة تكوين عملية العد والجمع مطبوعات جامعة موسكو سنة ١٩٧٠ ( بالروسية ) ٠

٨ - كاريفا صوفيا نيكالايفا : " الادراك الواعى فى مرحلة الطفولـة المبكرة " مطبوعات جامعة موسكو سنة ١٩٦٧ ٠

٩ - كمال دسوقى : ادراك الكلى عند الطفل ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، الطبعة الاولى سنة ١٩٧٨م ٠

١٠ - لوبلنسكايا م٠أ : علم نفس الطفل ترجمة بدر الدين عامـود - وعلى منصور ، منشورات وزارة الثقافة والارشاد القومى ، دمشـق سنة ١٩٨٠م ٠

١١ - مصطفى سويف : علم النفس الحديث ، معالمه ونماذج من دراساته مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة سنة ١٩٦٧ ٠

١٢ - مصطفى غالب : الادراك ، مكتبة الهلال - بيروت سنة ١٩٨٠م ٠

١٣ - هنرى فالون : التطور السيكولوجى للطفل ، ترجمة نظمى لوقـا - دار نهضة مصر للطباعة ، القاهرة سنة ١٩٧٨م ٠

## " مشكلات الادراك الواعى للغة العربيـــــــــة
## وطريقة مقترحة لتكوين بعض المفاهيم اللغوية لطفل الروضة"

### مقدمــــــة :

ثبت بما لايدع مجالا للشك أن " تربية أطفال ماقبل المدرســة لاتوجهها فلسفة تربويةمحددة وواضحة المعالم "(٢) ص٥٤٠ فنحن نعتقـد الفلسفة الخاصة بنا فى هذه ـ للعملية باللغة الاهمية للأمة والمجتمـع بدأ من افتقادنا للنظرية المنهجية ، Carriculum theory متمثلة فى الاطار النظرى الذى يحدد المبادىء النفسيةوالعقليـــة والاجتماعية والاستعدادات والقدرات اللازمة للعملية التربوية بوجــه عام والتعليمية بوجه خاص ، كما يحدد العلاقة بين نظريات التعلـــم والنمو ، مرورا بخطط العمل التى تحدد ممارســاتنا التربوية متمثلة فى طرق التدريس أو النموذج المنهجى Carriculum model الذى يهتم بالدرجة الاولى بتصميم وتنفيذ المنهج الذى يرتكز بــدوره على أسس نظرية منهجية واضحة(٨) ص٨ - ٩ ، منتهيا بالتخطيط فـــى اختيار الاهداف التربوية بعامة والاهداف التعليمية Instructional بخاصة " ، تلك الأهداف التى تتناول النواتج النهائية لعمليـــة التعلم والتعليم فى صورة أداء صريح يمكن ملاحظته (١٠) ص٤٥٤ ٠

ومن أهم مصادر الاهداف التعليمية تصنيف بلوم المشهور الــذى ينقسم الى ثلاثة أقسام ، يشمل اولها الميدان العقلى المعرفى ( موضع اهتمام البحث الحالى ) ٠ وثانيهما الميدان الانفعالى الوجدانـــى ، وثالثها الميدان الحركى ٠ ويتناول الميدان المعرفى الاهداف التـــى تؤكد النواتج العقلية ، مثل المعرفة والفهم ومهارات التفكيـــر حيث لايمكن الفصل بين الاهداف التربوية والنظرية المنهجية ومعالجـات التدريس وعمليات التقويم لأن العملية التعليمية " منظومة مفتوحة"٠ Open system تتفاعل فيها جميع الجوانب ويصبح على المربـــى مسئولية تحديد الاهداف التى يجب أن تحظى بالاهتمام ولايمكن أن يتــم هذا التحديد بدرجة " من المعقولية أو الاتساق الا اذا توافر للمجتمع

نسق فلسفى تربوى ، بدونه تصبح العملية التعليمية عشوائية محضة ومجرد مصادفات أو محاولات للتلفيق لاتلبث أن تتداعى " ٠(١١)ص ١١٢٠
وحيث يهتم البحث الحالى بالهدف العقلى المعرفى لابد من الاهتمام ايضا " بالمدخلات السلوكية " (١٠) ص ٢٥٧ ، أى مالدى طفل المرحلة من خبرات سابقة فى التعليم ، وقدرات عقلية ، ومستويات نمائية ومهارات واتجاهات وميول ودوافع للتعلم كذلك المحددات الاجتماعية والثقافية والحضارية التى توءثر فى شخصيته ككل وهو مايسمى " بمحددات نمو الشخصية (٢٠)، (٢١) ٠

فلا يمكن الفصل بين هذه المدخلات السلوكية " والنظرية المنهجية" حيث أنها متداخلة ومتفاعلة مع عملية صياغة " الأهداف التعليمية " ، ومن أهمها القدرات العقلية التى تحدد التأهب للتعلم والاستعداد للمدرسة (١٠) ص ٤٥٨٠

لذلك لزم توضيح الاطار النظرى الذى يعتمده البحث الحالى كأساس " للعملية التعليمية " ككل لطفل ماقبل المدرسة اذا صح الاتفاق على تسميتها بهذا الاسم :
حيث نجد انفسنا مفطرين لتعليم طفل هذه المرحلة ، ونظرا لعدم تبنى نظرية واضحة تميز العملية التعليمية فى هذه المرحلة وتفرق بينها وبين العملية التعليمية فى مرحلة المدرسة الالزامية نجد أنفسنا تحت ضغوط كثيرة يعلمها جميع من يعمل فى حقل التعليم مفطرين لتطبيق نفس الطريقة على طفل ماقبل المدرسة بالرغم من أوجه النقص الواضحة فى الطرق التقليدية سواء كانت الطريقة الكلية أو الجزئية أو التكاملية "وطريقة تقسيم الاملاء والطريقتان الاستقرائية والاستنباطية فى تدريس القواعد التى اكتسبت نوعا من الجلال التاريخى بحيث اصبحت مقومات للبحوث الجديدة ، مما ادى الى دوران المعلمين فى فلك هذه الطرق ، وبالتالى أدى الى ثبات العطاء التربوى فى مجال طرق تدريس اللغة العربية (١٦) ص ٦٩٥ ، كما يظهر أثر ذلك واضحا فى ادراك تلاميذ الحلقة الاولى من التعليم الاساسى للغة العربية فقد اظهرت الدراسات التى اجريت على الطفل المصرى تأخر

فى الادراك الواعى لعناصر اللغة العربية سواء العامية أو الفصحى استمر هذا التأخر فى الظهور لدى اطفال العينة حتى الصف السادس، كما ظهر النكوص والارتداد الى الادراك التلقائى لدى تلاميذ الفرقة الرابعة بوضوح ، كذلك انتقل أثر الاكتساب الذاتى لمفاهيم اللغة العربية كأدوات بشكل تلقائى من لغة الحديث العامية الى اللغة الفصحى " المتعلمة " ، مما يعتبر معرقلا للتوجه الواعى نحو شكل " فورمه " اللغة ٠(١٨) ٠

وبالرغم من هذا يجد العاملون فى مجال تربية طفل ماقبل المدرسة انفسهم مفطرين الى توزيع الاطفال على فصول دراسية وملتزمين بتدريس اللغة العربية ، بل وتتبارى الرياض فى تعليم الطفل لغة أجنبية ، ويقاس رقى الروضة بمدى تقدم الطفل فى حفظ الاناشيد باللغة الاجنبية وبثروته اللغوية ، واصبح تقييم اولياء الامور للروضة يتم بقياس كم مايحفظه طفلهم من كلمات وجمل ، بالرغم من أن الدراسات أوضحت أن الازدواج فى تدريس اللغة الاجنبية بجانب اللغة الام كان له تأثير سلبى على المحصول اللفظى وعلى مستوى الطلاب فى اللغتين الاجنبيةوالقومية معا ( ٥) ص ٤٣ ٠

اذا كان قد تحدد هذا الدور الفعلى لرياض الاطفال كهدف رئيسى لها واصبحت مكان للتعليم المنظم للغة والعمليات الحسابية ، وفرض هذا الوضع نفسه على الاذهان واذا كان له أن يستمر ، فعلى الاقل يجب أن تتغير الطريقة التقليدية " القائمة على اخبار المتعلم" بماذا يتعلم " ، ومتى يتعلم " ، وأن يتقبل مايقدم له على أنه حقيقة " ٠ ( ٦ ص ٦٦)٠

وقد تكرر مرارا هذا التنبيه كلما تعرض الباحثون لطرق التدريس المختلفة وفى العديد من النماذج والتصورات والبرامج التى تقترح ضرورة احلال الطريقة الابتكارية كطريقة من طرق التعلم وحل المشكلات وتمحيص وفحص وجهات النظر استكمالا للبناء عليها مع

تلاميذ المرحلة الاعدادية والثانوية وغيرها ، لما لها من أثر فعال فى زيادة التحصيل الدراسى ، واستيعاب العلوم الاجتماعية والطبيعية والكيميائية ، ففى هذه المراحل المتقدمة من التعليم هناك مجال للاختيار والتفضيل بين طرق التدريس ، بما لبعضها من أثر ايجابى فى تنمية كم المعلومات ، وما لبعضها الآخر من أثر سلبى • ولكن عندما يكون ناتج بعض الطرق هو تنشيط نمو الطفل بتعليمه ، أو اعاقة هذا النمو واحتجاز الشخصية فى مرحلة بعينها ، وباستلابها حقها فى الحياة السوية واحالة الاطفال الى آلات تختزن المعلومات بطريقة صماء لتتداعى هذه المعلومات بتلقائية تامة فى مواقف حياتية ، قد تفلح فى حل مشكلات التواصل الاجتماعى تارة وتفشل تارة أخرى فنحن بذلك نحوّل طفل المرحلة الى شخصية عدوانية مخربة تحاول هدم هذا المعلم المتسلط الذى يلقى بالمفاهيم والمعلومات والمبادىء على هذا الطفل وما عليه الا أن يستقبلها ويحفظها بسلبية وتلقائية تامة • حينئذ فنحن نضرب بعرض الحائط نتائج عديدة من البحوث الجادة فى مجال النمو والتعلم ، متجاهلين الفعالية الذاتية النشطة التى تميز بها الطفل وقوانين نمو العمليات العقلية وانتقالها من التلقائية الى الوعى (١٢) ص١٩٨ ، والعلاقة بين التعلم والنمو حيث " يسبق التعلم النمو ويجره وراءه " ، (١٢) ودور محددات النمو الاربعة فى توظيف القدرات واخراجها فى صورة عمليات (٢٠) وخصائص النشاط المهيمن على طفل ماقبل المدرسة ودوره المحدد لنمو شخصية الطفل المرحلة (٢١) ، وكأننا نسوى بين الطفل والحيوان حيث لانستثير فيه سوى عمليات التكيف وتمثل البيئة الاجتماعية ، وقد يدرك عندئذ بعض المفاهيم فى سياق عملية التمثل " وقد تتكون لدى الطفل عندئذ بعض المنظومات وفقا للميكانيزم العام لتكوين العلاقات الشرطية فى تسلسل للافعال المنعكسة الشرطية • فمفتاح تكوين المخططات هو " الفعل فى محاولة للتكيف " ولكن تكوين تلك " الميكانيزمات " السلوكية سواء كانت الجاهزة للأداء منذ لحظة الميلاد، أو التى تنضج بالتدريج فى عملية التنمو النوعى تتم وفقا للقوانين العامة للتطبيق البيولوجى الذى يمثل عملية بطيئة كرد فعل للتغيرات التى تحدث فى الوسط البيئى ( ٧) ص١٥٩ • وأفضل مايمكن أن يصل اليه

تعليم طفل المرحلة بالطريقة التقليدية يمكن ادراجه تحت قسم "تجميع" الخبرة الفردية التى تنضج بالتدريج فى عملية التعليم تبعا للتسلسل التكوينى الشرطى بالتكرار الدائم لتعزيز بعض انواع السلوك وانطفاء بعضها الآخر . وهذا مايفسر ذلك الانطفاء المبكر لما يحفظه الطفل فى الروضة ولايلبث أن ينساه كما يفسر ظاهرة تسميع الطفل للنشيد من أوله الى آخره ورفضه أو عدم استطاعته تكميل النشيد من منتصفه . كذلك حفظه لجدول الضرب فى المرحلة المتقدمة حفظا متسلسلا أو حفظ الحروف الابجدية متسلسلة ثم حفظ صور الكلمات وربطها مع صوتها الذى تنطق به فيكفى لشرح هذا " التجميع " لدى الطفل ولدى الحيوان فى نفس الوقت الرجوع للنظرية السلوكية والارتباط الشرطى والأفعال المنعكسة والتعزيز الطبيعى . وهذا مايفسر ايضا امكانية تعليم بعض الحيوانات ترديد بعض الكلمات والقيام ببعض العمليات الحسابية البسيطة التى يتم تدريبها سلوكيا عليها .

وبطبيعة الحال لايمكن أن يكون هذا هو الهدف من تعليم طفل الروضة ولا هو التعليم بمعناه المتعارف عليه فى الدول المتقدمة التى تعتبره سببا فى نمو الشخصية ككل .

وقد أصبح الهدف الاساسى الآن من التعليم ليس فقط اتاحة فرص التكيف مع عالم الموضوعات والظاهرات البيئية الاجتماعية والثقافية المحيطة بالطفل ، ولكن نصبوا الى أن يستوعبها ويتمثلها ويعمل بنشاطه المهيمن على تغليف عملياته العقلية فى كل مرحلة من مراحل نموه بالغلاف المناسب لها ، وتعديل مفاهيمه للتناسب مع مكانته الاجتماعية التى تتغير بتغير معلوماته وخبراته وتطرق المجتمع اليه والمطالب التى تتطلبها منه البيئة وهو يعمل على تحويل " المعلومات المتاحة من البيئة الى "خبرات" ذاتية مطبوعة بطابعه الخاص وهذا ماتفعله البيئة بواسطة محددات النمو . فالطفل لايتمتع بوظائف عقلية وعمليات معرفية وراثية تظل كامنة حتى تستدعيها البيئة ، وانما هو يقوم " بتوظيفها واخراج القدرات المستنبته فيه فى صوره

عمليات فى شكل أنشطة مهيمنة استنادا الى دعامات ثلاثة سبق تبينهـــا فى بحث سابق (٢٠) هى الوعى - الادراك - التفاعل الاجتماعى ، وهكـذا نرى أن " جميع العمليات العقلية تظهر على مسرح الحياة مرتين " مرة تلقائية ومرةواعية" ، وهذا الانتقال ليس حتميا" أو حادث لامحالـــة فى كل الظروف ، ولكن ان لم تتدخل البيئة بالشكل المناسب " من خلال النشاط المهيمن على طفل المرحلة " فى الوقت المناسب " وقت استعداد الفعالية الذاتية للطفل للنشاط والتوظيف " والتأهب " التام لهـذا الاستعداد ونمو الدافعية لدى الشخصية ان لم تتدخل البيئة ، حينئذ تحتجز جميع هذه العمليات على مستوى التلقائية ولاتنتقل الى الوعـــى ومن ثم لايمكن تكوينها بصورة آلية ، كذلك نجد أنه لايمكن التسليـــم بأن العمليات العقلية تتكون لدى الطفل تحت تأثير خبرته الفردية فى عملية التعلم التى يخضع فيها لمؤثرات متكررة مدعمة فينتج مـــن التعزيز ارتباطات جديدة ، أننا لو سلمنا بذلك لاصبح النشاط العقلى للطفل لايتعدى عملية استرجاع لهذه الارتباطات وفى الحقيقة هو قادر على استيعاب المعلومات وتحويلها الى خبره معممه ،

فليس التكرار هو الذى يؤدى بالطفل الى اجادة اللغة "واستخدامها" أو الى ادراكها " واستيعابها ثم"استدخالها " لتصبح أدوات للفكر ( مفاهيم) وانما لايمكن أن يحدث ذلك الا بفضل التعليم المقصـــود المبرمج تبعا لنظرية معينة تمد المعلم بالاهداف والطريقة التـــى ينتهجها لتحقيقها ، وتساعده على كشف العيوب التى تظهر أثنـــاء الاداء الى نهاية العملية التعليمية ( ٢٢) ص ١٨ ، وهى ماتسمـــى النظرية المنهجية ،

لكى يتمكن الطفل من تكوين مفاهيم معينة لابد أن تتحـــول " الأداءات الخارجية "، التى تشكلها عمليات التربية من الكبـــار والبيئة الى " عمليات داخلية ". ولكن بجانب هذا الدور الحيـــوى للبيئة لايمكن لأحد أن ينكر أهمية الاستعدادات الطبيعية فهى تمثـل شروطا لازمة لنمو القدرات (٧) ص ١٦٤ ، ولكنها لاتضمن التحقيـــق الفعلى لهذه القدرات واخراجها فى صورة " عمليات " وانما الضامـن

الوحيد لهذا هو " التوظيف بالمعنى الذى ورد فى بحث سابق (٢١)٠

وذلك التوظيف الذى يثبت أن الطفل ليس مجرد مستجيب لموثرات البيئة وانما هو ذات موثرة على البيئة نفسها وهو يزداد تأثرا بالبيئة وتأثيرا فيها بما تعلمه أثناء عمليات التفاعل الاجتماعى من " مكانته الاجتماعية "*، التى وضعته فيها مطالب المرحلة " فتوظف" قدراته وتظهر فاعليته النشطة فى صورة عمليات ومهارات مختلفة تكتسب وتنمو بدورها أثناء نشاطه التفاعلى كما تتغير استجاباته مع مراحل نموه المختلفة فما كان يثير انتباهه فى الماضى يفقد تأثيره عليه فى المرحلة الحالية (١٣) ص٨٩ ٠

وذلك نتيجة تغير الانشطة المهيمنة فهى ابواب متغيرة تبعا لمراحل النمو المختلفة يجب أن يطرق كل باب فى حينه لتنشيط عملية استيعاب واعادة بناء الخبرة الاجتماعية ويجب الحرص وعدم الخلط بين الابواب المختلفة حيث يودى هذا الخلط الى الفشل فى توظيف الاستعداد للنشاط وعدم استثارة الفعالية النشطة للشخصية ، وقد يكون هذا هو المسئول عن العجز الذى يعانيه طفل ماقبل المدرسة فى عمليات تعليمه اللغة وعناصرها والعمليات الحسابية البدائية ، حيث أننا نطرق بهذه المعلومات باب العمل العقلى المقصود فى محاولة الاستثارة النشاط التعليمى المنظم ومخاطبة عقله فى عمليات التفكير المجرد والتحليل والتعميم ( ١٩) ص١٠٨ ، وقد يمكن تدارك هذا الخطأ لو طرقنا باب النشاط اللعبى حيث ثبت أنه هو النشاط المهيمن على طفل المرحلة وهو القادر على تنمية الشخصية فى ذات المرحلة ، وهو مايسميه فيجوتسكى " الحد الحالى للنمو " أى متطلبات النمو القادر على الوفاء بها واشباعها فى المرحلة الحالية ، وهو كذلك القادر على تحديد " حد النمو التالى " أى ماسيتمكن منه الطفل فيما بعد (٤) ، ولاتخفى العلاقة الديناميكية بين الحدين ، فالحد الحالى للنمو يوهل الشخصية للانتقال للحد التالى للنمو ٠ وعلى التربية أن تطور وان تعد للحد التالى فهى بذلك تستعجل النمو ٠ وكلما ارتفعت درجة النمو التربوى النفسى الموجه ، كلما تغيرت العلاقة بين "الاشتراطات

* اثبت بحث سابق المكانة الاجتماعية كمحدد لعملية نمو الشخصية (٢٠)

الخارجية " و " الداخلية " . وهذا يوءثر بدوره على النشاط والتوظيف فينتظم سلوك الطفل وتتحدد غاياته ويسعى بجد لتحقيق أهدافه ، وبذلك يتأكد قول ليونتيف " أن العمر لايحدد محتوى النمو ، وانما محتوى النمو هو الذى يحدد العمر " ( ١٤ ) ص ٥٠٩.*

كما أن المكانة الاجتماعية هى التى تحدد دور الطفل فى توظيف قدراته وتكوين استعداداته .

فالمربى الناجح اذن هو القادر على تطوير قدرات الطفل وعليه أن يقدم المادة الدراسية بطريقة مشوقة تتناسب مع قدرات الطفل وتستثير فاعليته النشطة التى تحدد منطقة النمو المقبل " ، وقد نبهت الدراسات الى أهمية هذه الفكرة وحققت اثراء للأسس العلمية التى توءثر تربويا على الطفل بطرق التدريس المختلفة بوصفها وسائط اجتماعية فى اطارها تتكون وتنمو العمليات العقلية الواعية (١٤).

ان النشاط مع وجود القدرات يعطينا " الاستعداد " والاستعداد هو الذى يحدد مايستطيه الطفل الآن وما سيتمكن منه فى " منطقة النمو التالى " . ومن واجب المربين تطوير طرق التربية للوصول الى أفضلها فى النتائج (١) ص ١٠١

## أهمية البحث :

مما تقدم تتضح أهمية هذا البحث فىمدى الحاجة للتخلى عن الطريقة التقليدية فى التعليم ككل على مستوى المراحل التعليمية المختلفة لتحسين العائد التعليمى ، كما يلقى الضوء على مدى خطورة هذه الطريقة بالنسبة لطفل الروضة بالذات ، حيث انها تعوق تكوين استعداداته وقدراته فلايتمكن من التعليم ، بل ويمتد أثرها

---

* المقصود بالعمر مرحلة النمو .

ليمنع انتقال الطفل الى مرحلة النمو اللاحقة فهى بذلك توقف نمو شخصية الطفل بوجه عام ونموه العقلى بوجه خاص وتمنع انتقاله فى عملياته العقلية من مستوى التلقائية الى مستوى الوعى .

وقد اثبتت التجارب التى اجريت على الادراك وعلى سير العملية التعليمية وتطويرها ( جالبيرن وتالبزنا وغيرهم ) ، ١٩٦١ ، (٣) . " انه لكى يتعلم الطفل اللغة بنجاح لابد أن يدركها بكل عناصرها ادراكا واعيا ، ويستطيع أن يخضع مفاهيمها للتحليل والتركيب والتعميم والتجريد . ويتمكن عندئذ من جعلها وسائط لحل مشكلات أخرى ، ويبتكر حلولا جديدة لكافة المشكلات المرتبطة بهذه المفاهيم والا قد يستمر الطفل فى ادراكه للغة والكلمات كأنها جزء من الصفات المادية لمسمياتها (٢٣) ص ١٥٣ .

قد يتشكك البعض فى قدرة طفل ماقبل المدرسة على ادراك المفاهيم ادراكا واعيا ، وردا على هذا التشكك أجريت عدد من البحوث على طفل ماقبل المدرسة فى الاتحاد السوفيتى ، وأمكن تكوين بعض المفاهيم اللغوية والرياضية كما تظهر فى الدراسات التالية :

١) " مقياس درجة وعى طفل ماقبل المدرسة بعناصر الكلام " صوفيا نيكالايفيا كاريفا واستخدمت طريقة جالبيرن فى " الأداء المرحلى " لتحقق للاطفال فى هذه السن الادراك الواعى لعناصر اللغة الأم . ذلك الادراك الذى يضمن نجاحهم فى تعلم اللغة الأم وقواعدها . وبذلك امكن نقل ادراك طفل المرحلة من مرحلة التلقائية الى مرحلة الوعى بمفاهيم اللغة الأم .

٢) " دراسة " س . ن .كاريفا " حول مشكلة تكوين عملية العد " حيث أعطيت للطفل بطريقة مناسبة الخصائص المميزة حتى يقوم بعد كلمات الجملة لقياس درجة وعيه بالاعداد . وأثناء تحليل النتائج ظهرت بعض القوانين الخاصة لعملية التحويل من التعامل مع الأعداد عملية حصر عدد الكلمات وايجاد مجموعها .

وأيضا استخدمت طريقة جالبيرن فى التكوين المرحا لـلأداء العقلى فى عملية العد والمجموع الكلى . وقد امكن بذلك تحويل العلاقة التلقائية بالاعداد الى علاقة واعية ، كما اثبتت الدراسة أن طريقة جاليبرن تساعد الطفل حتى فى مرحلة ماقبل المدرسة على تنظيم فكره ، وتخرج القدرة العقلية فى صورة عمليات عقلية واعية فيستطيع عندئذ استخدام هذه المفاهيم كوسائط لحل مشكلات أخرى .

٣) " دراسة ايدارفا عن " امكانية تعليم الاطفال تحليل اللغة . أيضا اخذ فى الاعتبار قدرة الطفل على فصل معنى الكلمة عن تركيبها وقد امكن تكوين العمليات المرتبطة بهذه القدرة .

٤) " دراسة جايكوف " الأسس النفسية لتعميم معرفة اللغة الأم ، والنمو العقلى لدى صغار التلاميذ " واستخدم الباحث أربع خطوات للتدريس ليتمكن الطفل من تحديد التكوين المورفولوجى للكلمات. وقد توصل الباحث الى أن طريقة التدريس باستخدام التحليل والتجريد والتعميم والابتكار ( الخطوة الرابعة ) هى اللازمة لنجاح التعليم حيث انها تنشط النمو ويحقق النجاح فى حل كافة مشكلات التعليم حلا صحيحا ومبتكرا.

وأثبتت الدراسة أن عملية التصنيف والتمييز للظواهر اللغوية تجرى بشكل غير مناسب أثناء تدريس اللغة الام بالطريقة التقليدية . وأمكن الوصول مع الاطفال الى مرحلة التعميم باستخدام الرموز وبمنطق التفكير اللفظى ، وعلى أساسه يمكن القيام بعملية تصنيف وتنظيم المعلومات للوصول الى تكوين ادراك واعى للمفاهيم اللغوية.

اتفقت هذه الدراسات على النتيجة التى أقرها ليونتيف أن " العمر لايحدد محتوى النمو ، وانما محتوى النمو هو الذى يحدد العمر " ومن ثم أوصت " بتطوير وتغيير طرق التدريس حتى يمكن نقل العمليات العقلية من المستوى التلقائى الى المستوى الواعى .

من هذه الدراسات يتضح الاثر المعوق للنمط التلقائى فى جميع العمليات

العقلية وبخاصة فى الادراك ( محور البحث الحالى ) ، بالنسبة للنمو العقلى لطفل المرحلة وضرورة تنحية هذا النمط . وتلك النتيجة تكاد تكون مستحيلة الا اذا استطعنا أن ندخل لطفل المرحلة بطريقة أخرى غير الطريقة التقليدية .

استخدمت الدراسات السابقة طريقة جالبيرن المرحلية فى تكوين المفاهيم والطريقة التحليلية التى استخدمها جايكوف .

لكن هذا هو البحث الاول الذى يتناول هذه المشكلة باستنباط طريقة للتدريس تعتمد على النشاط المهيمن بوصفه محدد من محددات النمو ، فيصبح بذلك أول تطبيق امبيريقى يثبت نتائج البحوث النظرية السابقة (٢٠-٢١ ) باستخدامه للنشاط اللعبى الذى ثبت أن المهيمن على نمو طفل المرحلة بالخصائص المميزة له كما يظهر فى نهاية مرحلة الرياض . حيث ثبت أنه يختلف عن النشاط اللعبى الذى يظهر فى بداية المرحلة فى الخصائص والوظيفة . حيث يقوم النشاط اللعبى الذى يتميز به الفترة الاخيرة لنمو طفل مرحلة الروضة بتزويد الطفل بالخصائص اللازمة للنشاط التعليمى المعرفى المقصود . ذلك النشاط الذى يحتل مركز الهيمنة على أنشطة طفل المدرسة الابتدائية وبذلك ينتقل الطفل من مرحلة ماقبل المدرسة الى المرحلة اللاحقة عليها.

<u>مشكلة البحث :</u>

أولا : يعجز طفل الروضة عن ادراك اللغة الأم ( العربية ) واخضاعها لتفكيره وتحليل الكلام الى عناصره الاولية من كلمات وحروف بالرغم من نجاحه فى استخدام اللغة فى الحياة الاجتماعية استخداما نحويا سليما ، كأن يتبع الصفة موصوفها . كذلك حين يعترض على نطق زميله للكلمة نطقا خطأ فيضحك على من يقول " سمس " بدلا من " شمس " ولكنه لايستطيع أن يأتى بكلمة تبدأ بحرف السين أو الشين مثلا .

كذلك ينجح فى قراءة وكتابة اسمه . ويفرق بين كراسته وكراسة زميله عن طريق التعرف على شكل اسمه المكتوب عليها ، لكنه يعجز عن تعريف مكونات اسمه وتقسيمه الى الحروف المكونة له .

- يتذكر الحروف الابجدية منظومة فى صورة غنائية ، فى تسلسل معين ، لكنه يعجز عن التعرف عليها فى غير هذه الصورة فيتعذر عليه تذكر الحروف الابجدية فى غير الترتيب الذى حفظها به ، ولايتمكن من استكمال الحروف الناقصة فى بعض الكلمات ٠

- كذلك هو يحفظ عدد من الاناشيد حفظا أصما ، ولكنه لايتمكن من إعمال عقله فى اقامة علاقات معينة بين أجزاء النشيد مما يجعله ينجح فى " تسميع " النشيد من أوله الى آخره ٠ فى حين يرفض أن يسمعه " ويستدعيه للذاكرة من منتصفه ٠

ثانيا : يعانى بعض أطفال الفئة المثقفة فى مجتمعنا من الاضطرابات السلوكية المرتبطة بالذهاب للحضانة والروضة ٠ تظهر فى صورة اضطراب النوم ، فيعانى الطفل من الأرق ليله الامتحان مثلا : او الاحلام المخيفة ٠ أو اضطرابات الطعام فيسرف الطفل فى الاكل أو يمتنع عنه ، أو القئ اذا ما اضطر للافطار مثلا قبل الذهاب للروضة ٠ فى حين تختفى هذه الاضطرابات السلوكية فى أيام العطلات ٠

ثالثا : للمشكلة شق تطبيقى خطير يتمثل فيما يلى :

أ - النزاع القائم بين موجهى مرحلة رياض الاطفال والمعلمات واولياء الامور والادارة التعليمية المختصة عند تقييم وتقويم عمل المعلمة ٠ وعند تحديد المنهج الدراسى ومحتواه الواجب توصيله للأطفال فى فترة زمنية محدده ٠ وعند مناقشة ظاهرة الواجبات المنزلية التى يصر عليها أولياء الأمور ٠(١٧) ٠

ب - تضارب الآراء عند تحديد أهداف المرحلة وتصميم البرامج التى تحقق هذه الاهداف والطريقة المتبعة لتحقيق الاهداف ٠

فيرجح بعض المسئولين تأجيل تعليم اللغة والحساب للطفل والحساب للطفل الى مرحلة التعليم الابتدائى المنظم ٠ بعدما لمسوا

تطبيقيا فشل معلمة الروضة فى تعليم الاطفال • فى حين يرى البعض الآخر الذى اطلع على نجاح العملية التعليمية فى بعض البلاد التى استخدمت طريقة " جالبيرن " والطريقة " الابتكارية "" والتحليلية" لتعليم طفل الروضة القراءة والكتابة والحساب •

القراءة والكتابة

يرى هؤلاء ضرورة تعليم الطفل المصرى فى مرحلة الروضة •

الأهـــداف :

١) يهدف هذا البحث الى تحديد طبعة ادراك طفل ماقبل المدرسة لبعض عناصر اللغة العربية ( اللغة الام ")•

٢) يهدف الى تعيين الشروط الواجب توافرها فى طريقة تعليم طفل الروضة •

٣) يهدف الى تكوين الادراك الواعى لبعض المفاهيم اللغوية ( مفهوم الحرف ) ليحل محل الادراك التلقائى لدى طفل الروضة حتى يتمكن من ادراك الجانب التركيبى للغة ( فورمة الكلمة )•

الفـــروض :

١) يفرض البحث أن سبب المشكلة التى يعانى منها طفل ماقبل المدرسة فى ادراك اللغة العربية وبعض مفاهيمها هى الطرقة التى تعطى له بها المفاهيم • حيث تعطى له المعلومات عن اللغة بطريقة التلقين وعليه أن يستوعبها كما هى • ويتضح ذلك فى مجموعة الاسباب التى تناقشها فروض البحث الفرعية التالية :

أ - يفرض البحث أن طفل الروضة قادر على القيام ببعض العمليات العقلية اللازمة لتكوين المفهوم •

ب - يفرض البحث أن الطريقة المتبعة فى تعليم طفل الروضة حاليا ، تؤكد نفس العلاقة التلقائية باللغة الام التى كانت موجودة عند الطفل قبل التدخل التعليمى المقصود • لذلك يستمر الطفل فى الاستخدام التلقائى المباشر للغة الام بالرغم من دراسته لها فى الروضة •

جـ ـ يفرض البحث أن واحد من العوامل المسئولة عن فشل طفل الروضة فى ادراك عناصر اللغة الام ادراكيا واعيا هو افتقاره فى اطار الطريقة المتبعة الى خصائص المفاهيم اللغوية ٠ لذلك ينشط فى عملية البحث الذاتى عن خصائص اللغة بفضل نمو فعاليته الذاتية مما يجعله يكون عنها اشباه مفاهيم بدلا من المفاهيم الحقيقية الواعية التى تساعده على التصنيف بناء على الخصائص ٠

د ـ يفرض البحث نجاح طريقة التعليم القائمة على " محددات النمو " فى تكوين بعض المفاهيم اللغوية لطفل الروضة ٠ ومقدرتها على تغيير خصائص الادراك التلقائى للغة وتوجيه الطفل الى تحليل اللغة الى عناصرها الاولية ٠ يركز البحث على واحدا فقط عن محددات النمو وهو محدد النشاط المهيمن ٠ والنشاط اللعبى هو المهيمن على نمو شخصية طفل الروضة كما ثبت ذلك فى بحث سابق (٢١) ٠

العينـــة :

تكونت عينة البحث من ٧٢ طفلا متوسط اعمارهم ٤ر٦ سنوات طبقت عليهم الصورة المعدلة لاختبار رسم الرجل ( ١٥) التى قننها محمد متولى غنيمه على الاطفال المصريين ٠

كما طبقت عليهم الصورة المعدلة لاختبار مفهوم التصنيف الذى يعتمد على نظرية جان بياجيه التى قام بتعديلها الباحث عبدالرحيم صالح لتناسب اطفال الروضة " وقد اتبع الباحث فى تصميم الاختبار الطريقة المتبعة فى تصميم مثل هذا النوع من الاختبارات الا وهى استعمال اختبار جاتمان Guttman scale يضمن والموضحة فى مصادر عدة منها ادواردز ١٩٥٧ وبارت واريسيان ( ١٩٧٤)(٥) وتصميم الاختبار بهذه الطريقة الحصول على معامل ثبات عال ٠ أما من حيث الصدق فان الاختبارات المبنية على نظرية بياجيه تتحقق لها صدق المفهوم حيث تم استخدام هذه المفاهيم فى العديد من الدراسات خلال الخمسين سنة الاخيرة ٠

كذلك طبق عليهم أثناء قيامهم بالنشاط اللعبى ملاحظات مقصودة بهدف الكشف عن امكانيات العينة للقيام ببعض العمليات العقلية اثناء النشاط اللعبى الحر ٠

ثم تم استبعاد الاطفال الذين أظهر رسم الرجل لديهم بعض العمليات الاسقاطية ـ كذلك استبعد الاطفال الغير قادرين على عمليات التصنيف أو تصنيع الادوات ٠ غير العاديين

واختيرت العينة المتجانسة فقط فى هذه المتغيرات الثلاثة فصارت ٣٠ طفل وطفله ٠ لذلك تعتبر هذه التجربة تجربة استطلاعية ويمكن الافادة من نتائجها بتطبيقها على عينة كبيرة العدد ٠ كما هو موصى به فى موضع لاحق بهذا البحث ٠

كذلك استخدمت بعض الادوات الاخرى تتناسب مع كل فرض من فروض البحث كما سيرد ذكر ذلك فى حينه ٠

**اجراءات البحث :**

للتحقق من صدق الفرض الاول لزم التعرف على عدد من الآراء المعاصرة التى تدور حول عملية تكوين المفهوم وتحديد خصائص هذه العملية ٠الذى انتهجه كل من جان بياجيه وليف سيميونية تسن فيجوتسكى فى سبيل هذا التحديد ٠وقد امكن استخلاص عمليتين معرفيتين أساسيتين هما التعميم والتمييز بجانب عدد من العمليات العقلية العليا التى تساعد على تكوين الخبرة والنمو العقلى اللازمين باسهامهما فى عملية تكوين المفهوم (١١) ص ٤٧٣٠

لذلك يلزم الاجابة على السوءالين التاليين للتحقق من الفرض الاول للبحث :

١) هل طفل ماقبل المدرسة قادر على ادراك العناصر المشتركة للموضوعات ؟ وهل هو قادر على تجريدها لتكوين التعميمات ؟٠

٢) هل طفل المرحلة قادر على التمييز بين العناصر المتصلة بالمفهوم ( خصائصه ) وتلك التى لاصلة لها بالتكوين الدقيق للمفهوم؟

بملاحظة سلوك المفحوصين بدقة تبين مايلى :

أثناء انشغال الاطفال ببناء منزل من علب الكبريت الفارغة وعلب السجاير الفارغة بعد أن تم توحيد لونهم بتغطيتهم بورق كريشه لون الطوب الاحمر حاولت الباحثة اعطائهم اسطوانة ورقية مغطاه بنفس اللون لاستعمالها لهم فى البناء . أجمع الاطفال على أنها " ماتنفعش " قالب طوب . وبالمناقشة مع الجميع فى محاولة لاقناعهم بان لونها هو نفس لون قالب الطوب فلماذا لايمكن استخدامها ؟ كان ردهم جميعا مش مهم اللون وانصرفوا عن الباحثة .

وحينما لاحظ طفل منهم ان الباحثة أخذت الاسطوانة وجلست بعيدا عنهم اقترب منها بتودد وقال : هاتيها أنا هاحطها فوق البيت كأنها مدخنة . هى تنفع مدخنة بتحليل العمليات العقلية الداخلة فى تكوين هذا الموقف اللعبى يمكن التأكد من توفر القدرات العقلية اللازمة لتكوين المفاهيم عند طفل ماقبل المدرسة فى موقفه الحياتى العادى كما تظهر فى صورة عمليات التفكير أثناء اللعب الذى تأكد كنمط حياة وكطريقة للتعلم والنمو فى ذات الوقت ، فالطفل لكى يخلص الى نتيجة عدم صلاحية الاسطوانه لتحل محل قالب الطوب قد مر بعملية ادراك لخصائص كل منهما . واستبعاد للصفات المتشابهة بينهما وجرد هذه الخصائص ثم عممها ثم استنتج الاختلاف بينهما والتشابه . ولا تخفى العلاقة بين هذه العمليات التى قام بها الاطفال فى الموقف اللعبى وبين بعض خصائص التفكير الابتكارى .

اذن ماعلينا الا ان ندخل للطفل من هذا الباب الذى يجعله قادرا على اخراج قدراته العقلية الهائلة فى صورة عمليات عقلية لازمة لتكوين المفاهيم . ويمكن القول بأن الطفل أثناء اللعب يبتكر بدون تهديد خارجي ودون خوف من تقييم المعلم له أو الباحثة . فقد توفرت للاطفال فى النشاط اللعبى الحر ، الحرية السيكولوجية التى ضمنت حرية التعبير فى العمليات العقلية المختلفة التى تتضمنتها العمليات اختيار أدوات البناء . كذلك تم تطبيق اختيارين آخرين

على نفس الاطفال لكى تتأكد من قدرتهم على القيام بالعمليات العقلية اللازمة لتكوين المفهوم ٠

١) تم تطبيق اختيار التصنيف الى فئات* بعض صفحة مرسوم فيها أربع ادوات ينتمى ثلاثة منهم لنفس الموضوع والرابعة خارجة عنهم ويسأل الفاحص الطفل أين الغريب فى هذه الصور ؟ وكيف يمكن تقسيم هذه الاشياء الموجودة فى الورقة الى مجموعات ؟٠

تمكن جميع الاطفال من استخراج الادوات الغريبة من الصور٠

٢) طبق عليهم الصورة المعدلة لاختبار مفهوم التصنيف ٠ قام بتعديله الباحث عبد الرحيم صالح ليتناسب مع اطفال الروضة بالكويت ٠ وقد تمكن جميع الاطفال من التصنيف أخذا بعين الاعتبار بعدين الحجم واللون ٠

للتحقق من صحة الفرض الثانى : خضعت عينة البحث ٣٠ طفلا من اطفال الحضانة يتراوح عمرهم بين ٤-٥ سنوات أثناء تحقيق البرنامج اليومى الذى قام بتخطيطه طلاب الفرقة الرابعة شعبة رياض الاطفال اثناء زيارات التربية العملية المنفصلة لتعليم الاطفال بعض الاناشيد وقص بعض القصص ٠ كذلك عند قيام الاطفال ببعض الأدوار التمثيلية التى يطلب فيها من الطفل ترديد بعض الجمل فى الموقف التمثيلى٠ ثم طبق عليهم مقياس " فيجوتسكى " " تبديل لاسماء " " وقد سبق تقنينه على البيئة المصرية نهاية عام ١٩٨٥"٠ ، بهدف تحديد علاقة الطفل بالنظام اللغوى بعامة ونظام التسمية بخاصة ، وطبيعة ادراكه لعناصر اللغة والاسماء ٠

تبين مايلى :

يتعامل الطفل مع اللغة كأنها عنصر من عناصر المعنى وصفه من صفات الاشياء وليس بوصفها كيان خاص يضاف الى الوقائع ٠ وليس بوصفها قوالب تصب فيها الاحداث ٠ لذلك لم يلتزم الطفل بالنص الذى

* يطبق هذا المقياس على الاطفال عند التحاقهم بالحضانة فى مدارس اللغات ويحكم به على امكانياتهم العقلية ٠ كما انه يستخدم فى موسكو لنفس الغرض ٠

قام بحفظه عن ظهر قلب فى التمثيلية . واسترسل فى الحوار من واقع الاحداث ، ولم يلتزم بالكلمات وانما بدلها بما يعطى معناها. كما كان يسترسل فى " قراءة " الاعداد المكتوبة على السبورة بنفس الطريقة التى تم " تلقينه "اياها بها . كان يقوم الطفل ويتغنى بخصائص الارقام فيقول " الواحد واقف مضبوط والاثنين باصه عليه ، والثلاثة بسنتين ، والاربعة اثنين واثنين . بالرغم من اشارة المعلمة الى الارقام فى غير هذا التسلسل الا انه لم يلق بالا الى اشارة المعلمة للرقم المطلوب .

مما يؤكد تفاعله مع ماحفظ عن ظهر قلب دون الانتباه للمثيرات الخارجية ، كذلك هو لايدرك المكتوب امامه على السبورة ولا الموقف ككل ولايتفاعل معه .

كذلك عند تطبيق مقياس فيجوتسكى والاتفاق على تغيير أسماء بعض الحيوانات ظهرت آثار تعليمهم للغة الانجليزية واستبشرت الباحثة خيرا عندئذ ، ولكن عندما بدأ تطبيق الاسئلة الثلاثة للمقياس تبين أنه يدرك الاسم الانجليزى بنفس الطريقة التى يدرك بها الاسماء باللغة العربية ، ذلك الادراك التلقائى . وكان شاغل الاطفال الاكبر الخروج من هذا الجو التعليمى المقيد لانطلاقهم ،بمجرد السماح لهم بالخروج اشاعوا جوا من الفوضى والصراخ والانطلاق الذى اضر ببعضهم ناتج الاندفاع الذى تميز به سلوك الاطفال .

بهذا يتحقق الفرض الفرعى الثانى للبحث . حيث لم تتغير الطبيعة التلقائية لعلاقة الطفل باللغة والرموز ، بالرغم من انها تقدم له فى اطار تعليمى مقصود مبرمج . وثبت أن الطريقة المتبعة التى تقوم على الترديد والحفظ لاتستثير عملياته العقلية ولاتطالبه بادراك التسمية كرموز تضاف للشىء ، أو الانتباه لعناصر اللغة وخصائصها "التركيبية " ويستمر حله للمشكلات قائما على أساس استرجاع المخزون فى عقله كردود افعال وليس كتوظيف للقدرات لحل المشكلات . حيث هو لايستوعب ولايدرك وجود هذه النوعية من المشكلات

فهو لاينظر للكلام باعتباره قوالب رمزية تصب فيها الأحداث .

ومن ثم فلا يمكن لهذه الطريقة ان تخع الطفل فى موقف اختبار لقدراته .

للتحقق من صحة الفرض الفرعى الثالث :

طلب من الاطفال عد كلمات الجملة التى تقال لهم ويطلب منهم قبل ذلك اعادتها وترديدها للتأكد من استيعابهم لها . لم تعط لهم جمل طويلة بل كانت الجملة مكونة من ٣ كلمات فقط .

لوحظ أن الطفل لايعيد الجملة بالترتيب الذى قيلت له به فكان يقدم بعض الكلمات على الأخرى . ويهتم دائما بالفعل أو بالحدث الذى تحكيه الجملة كان يقول " الفأر اتاكل " أو " القط أكله " أو الجملة كلمة واحدة .

كذلك طلب منه الفرق بين بعض الكلمات المتشابهة فى كل الحروف ماعدا حرف واحد مثل " فيل" " نيل ".

فكان يقول : النيل بحر لكن الفيل Elephant وبيشرب من النيل . تعيد الباحثة ترديد الكلمتين مع التركيز على الصوت المختلف فيهما . ولكن كل المحاولات لم تفلح فى تحويل توجهه الى " فورمة " اللغة فى الكلمة المسموعة . لوحظ أن بعض الاطفال "طفلين" اعاد الكلمتان مع التركيز على جميع الاصوات ولكنه عاد فورا الى معنى الكلمات .

يؤكد هذا ان الطفل لم يعط أى خصائص للكلمات أو الحروف. ولكن ظهر فى اجابة بعض الاطفال أنهم بنشاطهم الذاتى قد يتبينوا بعض الكلمات وكلها كانت " أسماء" مثل من يقول الجملة فيها كلمتين . الفار - والقط . وعندما تسأله الباحثة " واكل "؟ كان يقول " لادى مشكلمة دى حاجة عملها وخلاص " .

وهذا يؤكد تأخر ادراك الطفل للفعل بطريقة واعية وقد يمكن ارجاع ذلك الى سهولة ادراكه تلقائيا . اشارة للقانون القائل " ان مايدرك تلقائيا بسهولة يصعب ادراكه بوعى ".

مما تقدم يتضح ان الطفل يفتقر إلى خصائص المفهوم اللغوى سواء " الكلمة " أو " الحرف " ، ولكن بفعالية الخاصة واعماله التلقائى للعقل فهو يفرق بين الاسم والفعل . ولكن نظرا لخلو عقله من الخصائص التى تمايز بينهما فقد أعمل عقله فى المقارنة بينهما بخصائصهما التى اكتشفها هو ولذلك رفض أن يعتبرهما كلمات متشابهه فى الخصائص .

مع هذه البداية للتوجه الى مكونات الجمل لدى بعض الأطفال لو أعطيت لهم جميع الخصائص الفارقة والمميزة التى يستطيع أن يستعملها فى تصنيفه وتعميمه ، لأمكنه الوصول الى حل هذه المشكلات المتصلة بمفهوم اللغة وعناصرها حلا سليما .

وهنا يظهر السؤال الهام . كيف يمكن ان نعطى لهم هذه المفاهيم ؟ حيث اعربت جميع المعلمات عن نفور الطفل وتوتره أثناء " الحصة " وعدم قدرتهن على السيطرة عليه وجذ بانتباهه .

يرد البحث الحالى على هذا السؤال بالفرض الفرعى الرابع للبحث . حيث لوحظ استغراق الطفل فى النشاط اللعبى ذو الدور والاهتمام بواجبات الادوار التى يتبناها . كما اثبت ذلك أن النشاط المهيمن على طفل المرحلة هو النشاط اللعبى (٢١) .

فما لايستطيع القيام به الطفل أثناء الحياة العادية ، يقبل على أداءه بشغف فى ادوار اللعب .

من هنا لابد أن تدخل له المفاهيم اللغوية من باب النشاط " المهيمن " . فأكثر معوبات التعليم حده تنشأ " حين نريد من الأطفال ان يقضوا معظم وقتهم يُعدّون أنفسهم لحياة الراشدين التى سيصيرون

اليها فى المستقبل ، بينما لايدركون هم حاجاتهم الا فى ضوء عالمهم الخاص المباشر " (١١) ص ٣٢٢ ، وهذا العالم الخاص المباشر لدى طفل المرحلة هو عالم اللعب " كنشاط مهيمن " . ففى اللعب الذى هو حياة طفل الروضة يحاول الطفل اشباع دافع هام وشائع عند جميع البشر الا وهو الرغبة فى تحقيق افضل ماعندهم من امكانات وتنميتها بأفضل الطرق ملاءمة وكفاية " ، (١١) ( ص ٣٢٣) ، واذا أردنا تحقيق الاهداف الطبيعية لهذا الدافع فعلينا الا نعتمد على الاستثارة الاصطناعية الناجمة عن التنافس بين الاطفال لأرضاء المعلمة أو لأخذ هدايا معينة بالمذاكرة والاهتمام بالحفظ والتسميع للنجاح فى الموقف التعليمى فى الروضة . بذلك ينجح الطفل فى اللعب فى تحقيق ذاته Self actualization وهذا هو الدافع الذى يحتل قمة التنظيم الهرمى للدافعية عند " ماسلو" .

قد يقول قائل من المعلمات . لقد رسمت له الحروف على المكعبات ومع ذلك هو لم يلتفت لهذه الحروف . وانما يستعمل المكعبات نفسها لبناء سور أو منزل .

والرد على هذا بسيط حيث ان الحروف لم تغير من خصائص المكعبات وانما هى تخفى بعض الصفات على كل مكعب أما تركيبه الاساسى فهو مكعب وليس شيئا آخر . يمكن أن يؤدى دوره فى البناء بصرف النظر عما كتب عليه ، وهذا مايوضحه تمييز " أوزويل " بين مرحلتين فى تعلم المفهوم : " المرحلة الاولى هى تكوين المفهوم Concept formation وهى عملية الاكتشاف الاستقرائى للخصائص المحكية ( الفاصلة ) لفئة المثير . فهو يعمل عقله فى فئة المكعبات وليس فئة المفاهيم اللغوية وهو يتعرف على الخصائص الفاصلة لمفهوم المكعب . والمرحلة الثانية هى " تعلم اسم المفهوم " Concept name " وهى نوع من التعلم التمثيلى حيث يتعلم الطفل ان الرمز المنطوق أو المكتوب ( الكلمة ) يمثل المفهوم الذى اكتسبه فعلا فى المرحلة الاولى . وهنا يدرك الطفل

التساوى فى المعنى بين " الكلمة " والصورة التمثيلية لها . وهذا ماتريد تعليمه للطفل فلا يجب خلطه مع مفاهيم أخرى . ولكن هنا نقطة خلافية خطيرة حيث اننا لايمكن ان نعتمد على اكتشاف الطفل للخصائص المَحكّيّة للمفاهيم اللغوية ولكن يمكننا أن نعرضها عليه يتكون عنده مايسمى بتمثيل المفهوم Concept assimilation ونعرض هنا للسؤال السابق والذى تجيب عليه خصائص الطريقة المقترحة كيف يمكننا مساعدة الطفل على تمثل المفهوم اللغوى ؟ وقد ورد أيضا حل آخر من بعض المعلمات بأنها قد شكلت للأطفال الحروف مجسمة من ورق ( الناصيبيان ) ومع ذلك لم يهتم بها الاطفال أثناء استخدامها فى تنفيذ البرنامج اليومى لها فى التربية العملية .

والرد على ذلك أيضا . يجب فعلا أن تكون الحروف فى صورة مجسمات ولكن لابد أن تدخل فى أدوار اللعب بصفة أساسية فتتشكل بها مشكلة لايمكن حلها وأداء الدور بها الا اذا جعلها الطفل محل تفكيره الواعى .

بذلك لابد من جعل عناصر اللغة مشكلة لايمكن حلها فى غيبة وعى الطفل بالمفاهيم اللغوية .

يجب أن توفر الطريقة المستخدمة خصائص المفاهيم اللغوية المراد تعليمها للطفل والبعد عن " الصفات " التى تؤدى بالطفل الى إنشاء أشباه المفاهيم أو المفاهيم التلقائية . ثم يمكن بعد ذلك ادخال هذه الطريقة فى لعبة معينة لاختبار قدرة الطفل على اللعب هنا يمكن استغلال بعض الخطوات التى تتضمنها طريقة كروفورد فى تنمية التفكير الابتكارى عام ١٩٥٤(١١) ( ص ٤٩٢ - ٤٩٣ ) ، والتى تسمى طريقة " ذكر الخصائص " Attribute Listing " فقد يذهب طفل من أطفال العينة ليشترى عددا من الحروف الهجائية من المدرب الذى ينشر امامه جميع الحروف الهجائية مجسمة ويتركه يتفحصها جميعها ليستخرج مايريد من حروف مع ذكر خصائص الحرف المراد

البحث عنه ، وقد يشير المدرب على الاطفال تصنيف الحروف في مجموعات تعتمد على هذه الخصائص المشتركة بين كل مجموعة من الحروف كأن يذكر خصائص مجموعة الحروف ب - ت - ث - ن ثم مجموعة الحروف ق - ف - مجموعة غ - ع - ثم مجموعة س - ش - ث مجموعة ج - ح - خ. ثم تستكمل اللعبة بدفع الطفل لاستخدام النقط فى عمل الحرف المطلوب الناقص من المجموعة كان يستعمل نقطة الباء ونقطتى التاء بجمعهم على الثاء حيث ان خاصية عدد النقط على الحرف تحدد تمايزه عن باقى الحروف من نفس المجموعة . ونكون فى هذه اللعبة قد دمجنا بين طريقة أوزبل المسماه طريقة القوائم Check Lists وطريقة كروفورد " طريقة ذكر الخصائص " فى إطار النشاط اللعبى المهيمن على طفل المرحلة كضمان لاستمرار الفعالية الذاتية للطفل فى نشاط مستمر ونكون بذلك قد اتبعنا خطى "زويكى " الذى ابتكر طريقة التحليل المورفولوجى Marphological analysis عام ١٩٥٨. وهى طريقة شاملة تحتوى على طريقتى ذكر الخصائص والقوائم آنفتى الذكر ويتم فيها أولا تحليل المشكلة الى أبعادها الرئيسية، فهنا نحن نفكر فى طريقة جديدة للتعرف على الحروف الهجائية للغة العربية. فبعد تحديد الخصائص الاساسية للحروف وتصنيفها الى فئات (بالتفاعل مع الكبار ( المدرب ) يتمكن الطفل من الربط بين هذه الفئات على سبيل المثال بالنقط المستخدمة للتمييز بين الحروف سواء تحت الحرف أو فوق الحرف مع اختلاف عدد هذه النقط ، وبذلك يتمكن الطفل من اللعب بهذه الخصائص وتكوين حروف جديدة بعد استخدام المدرب للأسئلة المدرجة فى قائمة " أوزبورن " ، حول الاستخدامات الجديدة ، والتعديل الذى يمكن ادخاله على الحرف حتى يمكن احلاله محل الحرف المراد شراؤه أثناء اللعبة أو المراد ادخاله بعد ذلك فى كلمة بعينها .

وهنا يجب أن يسود موقف اللعب الشروط الواجب توافرها لنجاح طرق تنمية التفكير الابتكارى مع استبعاد أى نوع من الحكم أو النقد أو التقويم على النشاط اللعبى القائم بين أطفال المجموعات بما فيهم المدرب . وتشجيع التداعى الحر الطليق وتقبل جميع الاستجابات ص ٤٩٤ (١١) .

كذلك لابد للمدرب مراعاة الاسلوب المعرفى للطفل. حيث قد يكون تم تكوينه لدى الطفل منذ التدريب المبدئى الأول فى المنزل قبل التحاقه بالروضة ذلك الاسلوب الذى يدفع نمط الفعالية الذاتية النشطة للشخصية والذى يتحدد بفعل " المكانة الاجتماعية " التى يحتلها الطفل فى الأسرة ، وفكرة الشخصية عن ذاتها ، وطبيعة قيام الشخصية للأدوار الاجتماعية وبالتالى تحددت طبيعة " التأهب " للقيام بالأدوار الاجتماعية " فى اللعب المتطور ".*

هذا الاستعراض للخصائص الواجب توافرها فى الطريقة هو ، الذى يعطى الدليل النظرى على نجاح الطريقة المقترحة المبنية على محددات النمو بعامة ومحدد النشاط المهيمن بخاصة •

وقد طبقت هذه الطريقة على عينة استطلاعية وأعطت بعض المؤشرات الدالة على نجاحها ، ولذلك سيتم تطبيق هذه الطريقة فى بحث لاحق على عينة كبيرة من أطفال روضة امبابة النموذجية - والمعادى - والزمالك التجريبية خلال فترة التربية العملية المتصلة لطالبات الفرقة الرابعة بشهر مارس ١٩٩١ •

وسيتخذ هذا البحث المنهج التجريبى مع ضبط مايلزم من متغيرات •

---

* ارجع لمراحل نمو النشاط اللعبى •

## خاتمـــــة وخلاصـــــة

بناء على ماتقدم يتأكد أن النموذج الذى يشبع احتياجـــات الفرد الملحة فى اطار النشاط المهيمن عليه ، هو الذى يتيـــح اكبر درجة من الوعى بالأدوات المستخدمة هو أفضل نموذج.

وهذا هو النموذج التى قامت بصياغته الدراسة الحاليــة . هو نموذج عملى كنتاج للتكامل القائم بين نماذج التعليم المتعــددة وقواعد واتجاهات النمو للشخصية لوصفها كل رباعى ( نفسى - جسمـى - عقلى - اجتماعى) . ومحددات النمو المستخلصة من النظرية الاجتماعية التاريخية - واستعدادات الشخصية لاشباع حاجتها الملحة للمعرفة.

وتأكيد الذات بالنجاح فى المهمة التى يُمليها النشـــاط المهيمن عليها . وفى تفاعلها مع المكانة الاجتماعية التى تحتلهـا الشخصية فى مرحلتها النمائية . وحصيلة ذلك هى التى تدفع الشخصيـة الى الطفرة اللازمة للانتقال لمرحلة النمو اللاحقة ومنع معوقـــات الانتقال التى تظهر فى طرق التعليم الغير مناسبة والتى تدفـــع شخصية الطفل للتأزم.

**أولا : المراجع العربية :-**

١- ارينباخ وتسهر " علم النفس للمعلم والمربى " ترجمة طاهر مرزوع مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة .

٢- تودرى مرقص حنا ،" معالم فلسفة تربوية لأطفال ماقبل المدرسة "، بحوث مؤتمر معلم رياض الأطفال ، الحاضر والمستقبل ابريل ١٩٨٧.

٣- جالبيرن وتاليزتا " تكوين المعلومات لدى أطفال المرحلة الابتدائية المطبوعات الجامعية السوفيتية ٦١ ١٩ (باللغة الروسية ).

٤- جالبيرن وزابار وجيتس ، مشكلات تكوين العمليات العقلية لدى طفل ماقبل المدرسة بطريقة جديدة " مجلة أسئلة فى علم النفس المجلد (٣) ١٩٦٣ ( باللغة الروسية ).

٥- حامد عبد العزيز الفقى ، عبد الرحيم صالح " النمو اللغوى عند الأطفال فى مرحلة الروضة بالكويت وعلاقته ببعض جوانب النمو المعرفى الأخرى ، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد (٢) السنة الرابعة يوليو ١٩٧٦ الكويت .

٦- حسين عبد العزيز الدرينى ، بعض النماذج والتصورات لتنمية الابتكارية لدى التلاميذ ، الكتاب السنوى فى علم النفس المجلد الرابع ، القاهرة ١٩٨٥.

٧- طلعت منصور غبريال ، تنشيط نمو الأطفال ، (تناول جديد لبعض قضايا النمو الانسانى ) مجلة عالم الفكر، المجلد العاشر العدد (٣) .

٨- على أحمد مدكور ، نظريات المناهج العامة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ١٩٨٤ القاهرة .

٩- فاخر عاقل ، نظرية بياجيه عن تكوين المفاهيم ، مجلة العلوم الاجتماعية العدد (٢) السنة الرابعة ، يوليو ١٩٧٦ الكويت .

١٠- فؤاد أبو حطب ، القدرات العقلية ، ط ٢ ، مكتبة الانجلو المصرية ١٩٧٨ ، القاهرة.

١١- ـــــــــ ، آمال صادق ، علم النفس التربوى ، ط ٣ ، مكتبة الانجلو المصرية ١٩٨٤ القاهرة.

١٢- فيجوتسكى ، ل .س " نمو العمليات العقلية العليا" موسكو ١٩٦٠. ( باللغة الروسية ).

١٣- لوبلنسكايا ، " علم نفس الطفل " ترجمة بدر الدين عامود وعلى منصور ، دمشق ، وزارة الثقافة ١٩٨٠.

١٤- ليونتيف .أ.ن ، مشكلات النمو النفسى ، ١٩٧٢ ، "باللغة الروسية".

١٥- محمد متولى غنيمة : تقنين أختبار رسم الرجل بالنسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمصر ، رسالة ماجستير بقسم علم النفس التعليمى ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ١٩٧٦.

١٦- مصطفى محمد رجب ، مشكلات المعلم وتعليم اللغة العربية فى التعليم الأساسى ، الكتاب السنوى فى علم النفس ،المجلد الرابع ، القاهرة ١٩٨٥.

١٧- نادية يوسف كمال محمود ، ظاهرة الواجبات المدرسية فى مرحلة رياض الأطفاب الحاضر والمستقبل سنة ١٩٨٧،القاهرة

١٨- وفاء محمد كمال عبد الخالق ، نمو الادراك التلقائى والواعى للغة العربية (العامية والفصحى ) لطفل المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه (باللغة الروسية ) ١٩٧٤.

١٩- ـــــــــ، اطار نظرى مقترح لدراسة النمو من المنطلق الاجتماعى التاريخى ، الكتاب السنوى فى علم النفس المجلد الرابع ١٩٨٥ ، القاهرة.

٢٠- ـــــــــ، تطبيقات عملية لمحددات النمو ، مجلة " دراسات وبحوث " جامعة حلوان المجلد التاسع العدد(٤) يونيو ١٩٨٦.

٢١- ـــــــــ ، النشاط اللعبى محدد لنمو شخصية طفل الروضة مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب العدد (١٦) سنة ١٩٩٠.

**ثانيا : المراجع الأجنبية :-**

22- El Abd, H.A. : Educational psychology research and the African teacher. Dar El-Maha Printing House. Cairo 1973.

23- Luria, A.R. New data in psycholingustics and psychology of Cognitive Processes Staples - Press London, 1972.

## نمو الحكم الخلقى لدى طفل المرحلة الابتدائيـــة

مازالت أفكار " جان بياجيه " النظرية التى ضمنها كتابه الحكـم الخلقى عند الطفل عام ١٩٣٢ مرشدا نموذجيا لكل البحوث التى تتنـاول عمليات النمو الخلقى بوجه عام وعملية اصدار الأحكام الاخلاقية،بالرغم من قدم بحوثه الأولى حول مختلف المواقف التى يتكون من خلالها الحكـم الخلقى بكل صوره ومستوياته • فقد كان له الفضل الأول فى اظهار خطورة الدور الذى تلعبه القيم والمعايير التى يستخدمها الطفل فى أحكامـه على المواقف الاجتماعية المختلفة فى تكوين شخصية الطفل ككل وفـــى حياته الاجتماعية ونموه المعرفى ، وستظل دراساته منهلاً لاينضب لكل من أراد التعمق فى دراسة هذا الجانب حيث تأكد " لتوماس ليكونا" فـى عام ١٩٧٣، انه حتى هذا التاريخ لم يقم أحد بدراسة تجريبية لبعـض افتراضات " بياجيه " المتعلقة بأسباب ودوافع التغير والنمو فـــى عملية اصدار الحكم الخلقى لدى الأطفال •

تناول بياجيه تطور المفاهيم والاحكام الخلقية عند الأطفال فقـد قام بتحليل اللعب المنتظم لدى الطفل المرتبط بالقانون والقواعـــد المرعية للعبة وتحليل قواعد اللعب وتحديد امكانية استيعاب الأطفـال لهذه القواعد فى مختلف مراحل نموهم • كذلك قام بدراسة وتحليـــل رأى الأطفال فى بعض المواقف الاجتماعية مثل مواقف سوء التصرف ، والسرقـة والكذب وتتبع الأحكام الخلقية فى ارتقائها وتطورها من سن ٦ : ١٢ سنـة وقدم توصيفاً لخصائص النمو النفسى والمعرفى للطفل عن طريق تحليـــل أحكامه على هذه الموضوعات الأخلاقية فى مختلف المواقف الاجتماعيـــة • وقد حدد مستوى نمو الحكم الخلقى فى نوعين من المسئولية هما :
المسئولية الموضوعية ، والمسئولية الذاتية حيث توصل بياجيه الـــى أن الطفل الذى يصدر حكمه بناء على الخسائر المادية أو حجم الضـرر الناتج عن العمل أو كمية المسروقات أو القيمة المادية للخسائـــر لايزال متمركزا حول الواقع المحسوس ولايصل بتفكيره أثناء تقويمـــه للعمل الى دوافع هذا العمل فى حين ان الطفل الذى يُعْمِل فكره فـــى مناقشة المواقف ويقوم باستدخالها Internalization ومناقشة

دوافعها لدى الشخص الذى يقوم بها ونية الفاعل وراء الفعل يعتبر أكثر نضجا من الطفل الأول فيظهر فى النمط الأول المسئولية الموضوعية وفى النمط الثانى المسئولية الذاتية • ويفسر بياجيه مرحلة التقويم بناء على المسئولية الموضوعية لدى الأطفال بقوله : " لايرجع تقويم صغار الأطفال للكذب (مثلا) على أساس المسئولية الموضوعية الى نقص سيكولوجى وانما يرجع ذلك الى أن النية لاتبدو عندهم ذات قيمة من الوجهة الأخلاقية "• ( خيرى حربى د•ت )

المشكلة وأهميتها :

تعتبر الأحكام الأخلاقية عند صغار الأطفال دلائل للمعرفة الاجتماعية كما أن السلوك اليومى والحكم عليه وتقييمه هى مظاهر خارجية لكفاءات معرفية دقيقة ، كما أثبتت الدراسات وجود علاقة بين الأحكام الخلقية وكفاءة السلوك الاجتماعى ، حيث يؤدى نمو الحكم الخلقى الى فهم متزايد بحاجات الغير مما يجعل هؤلاء الأفراد ( ذوى الحكم الخلقى الناضج ) ملجأ للآخرين يتجهون اليهم لحل مشكلاتهم الاجتماعية (ساراساتر فايلد سنة ١٩٧٩ ص ١ ، ٢ ، ص ١١)•
فاذاتمكنا من تحديد مستوى النضج فى عملية اصدار الأحكام الخلقية يمكننا الكشف عن طبيعة المكانة الاجتماعية التى يحتلها الطفل ونظرة المجتمع له ومايتوقعه منه ويتحدد بناء على ذلك طريقة التفاعل الاجتماعى ووسائل دفع نمو شخصيته ككل • كما ثبت وجود علاقة خاصة بين المرجع الأخلاقى الذى يستخدم فى حل المشكلات الاجتماعية وبين السلوك الشاذ وبعض الاضطرابات الانفعالية ( سارا سنة ١٩٧٩ ص ٢ )•
كذلك قد يكشف مستوى الحكم الخلقى لدى الأطفال عن أسباب بعض الاضطرابات الانفعالية والقاء الضوء على أسباب السلوك الشاذ•

كذلك اذا استطعنا تحديد عناصر المعرفة الأخلاقية التى يستخدمها الطفل كمعايير لتقويم السلوك الاجتماعى قد يساعد ذلك مؤسسات التعليم الاجتماعى فى العمل على رفع الكفاءة الاجتماعية للأطفال من الناحية المعرفية والسلوكية•

وقد تناول الباحثون فى عدد من الدول عملية اصدار الأحكام الخلقية بالدراسة بغرض الكشف عن خصائصها ومراحل نموها وتحديد العمر الزمنى الذى تظهر فيه كل من المسئولية الموضوعية والذاتية باعتبار موضوع المسئولية بنمطها أدى الى أكثر النتائج اتساقا وايجابية • كما أيدت الدراسات ماوصل اليه بياجيه من أن الأطفال يصبحون مع تقدم السن والنمو المعرفى أقل موضوعية وأكثر ذاتية فى أحكامهم الخلقية على القصص التى صيغت على النمط الذى يستخدمه بياجيه •

مما تقدم يتضح أهمية دراسة مراحل نمو الحكم الخلقى وخصائصها لدى الأطفال فى مختلف الأعمار ودورها فى الكشف عن خصائص شخصيات الأطفال ككل وتتيح هذه الدراسة فرص المقارنة بين الخصائص المميزة لنمو الحكم الخلقى فى البيئات المختلفة •

اختار هذا البحث موضوع " الكذب " كمحدد لنمو الأحكام الخلقية والكشف عن أساس التقويم لدى أطفال العينة لأن الكذب يمثل لدى طفل المرحلة الابتدائية مشكلة أهم وأشد الحاحا وأكثر وضوحا وانتشارا من باقى المشكلات والموضوعات الخلقية الأخرى كالسرقة ، سوء التصرف ، العدل،فمواقف الكذب أكثر احتمالا فى حياة أطفال العينة الحالية من المواقف الأخرى •

هدف البحث :

يتلخص الهدف النظرى للبحث الحالى فى التعرف على مظاهر نمو عملية اصدار الأحكام الخلقية والمراحل التى تمر بها هذه العملية فى ارتقائها والتعرف على خصائص كل مرحلة تمر بها أفراد العينة تمهيدا للكشف عن مدى الاتفاق أو الاختلاف بين خصائص نمو العينة الحالية وخصائص نمو العينات التى سبقت دراستها فى الدراسات السابقة • كذلك التعرف على العمر الزمنى الذى يظهر فيه الحكم الخلقى الناضج القائم على أساس المسئولية الذاتية •

كما يتلخص الهدف التطبيقى فى امكانية تحديد سمات النمط

السوى فى الحكم الخلقى ومعايير النمو العادية لهذه العمليات وارتباطها بالمراحل المختلفة للنمو بحيث يمكن تصنيف الأطفال الى فئات بحسب قربهم أو بعدهم عن النمط السوى ويسهل اكتشاف الشذوذ فى النمو ومعالجته . كما يساعد تحديد معايير النمو وخصائصه على اختيار أفضل وسائل التفاعل الاجتماعى بين مؤسسات التنشئة الاجتماعية وبين الأطفال فلا يطلب من الأطفال ماهو فوق طاقاتهم النمائية وبالتالى تجنبهم مشاعر الفشل والاحباط التى تتهدد عاطفة اعتبار الذات لديهم وتوافقهم بشكل عام .

فروض البحث :

يستمد البحث الحالى فرضه الرئيسى من الدراسات السابقة (باول . م. سنة ١٩٨٤) التى أيدت ما انتهى اليه جان بياجيه والذى يذهب الى أن صغار الأطفال يصبحون مع تقدم السن والارتقاء المعرفى أقل موضوعية ( أى يركزون على الخطر والنتائج المادية المحسوسة لقصص الكذب ) وأكثر ذاتية ( أى يركزون على القصدية والنية وراء الكذب ) عند استجاباتهم بقصص جان بياجيه على موضوع الكذب . كما يرى بياجيه ان نمو الحكم الخلقى يسير من التلقائية الى الوعى فينتقل من المستوى الاقل نضجا الى المستوى الأرقى ويساير هذين المستويين من النمو مرحلتا التمركز حول الذات والتعاون ويظهر الارتقاء والتطور الواعى لدى الأطفال فى تقييمهم للكذب فى ثلاثة مراحل ( خيرى حربى ص ١٥٤ ) ،

المرحلة الأولى: التى يعتبر الطفل فيها الكذب خطأً لأنه يستوجب العقاب فاذا أمكن التخلص من العقاب يصبح الكذب مسموحا به .

المرحلة الثانية : الكذب خطأ فى حد ذاته ويبقى كذلك حتى بعدما يمكن التخلص من العقاب .

المرحلة الثالثة : الكذب خطأ لأنه ضد الثقة المتبادلة والتعاطف القائم بين الطفل والقواعد التى أصبحت بالتدريج شيئا داخليا وأصبح يخضع لها الطفل ويستنكر كسرها تحت تأثير التعاون المتبادل بينه وبين الكبار .

ويظهر مستوى المسئولية الموضوعية فى ادراك الكذب لدى الصغار من الأطفال فى سن ٧ ، ٨ حيث يعتبرون الكذب هو ماتبعد محتوياته عن الواقع ويصعب تصديقه لما فيه من مبالغة كبيرة فى حين ان الكذب القابل للتصديق يكون أقل سوءاً من غيره • فى حين يرى كبار الأطفال (الأكثر نضجا فى الحكم الخلقى ويركزون على قصد الخداع والنيه المبيتة وراء الكذب ) ان الكذب كلما كان قابلاً للتصديق كان أكثر سوءاً حيث يدل على انه قيل بنية مقصودة للخداع اما بعده عن التصديق والمبالغة فيه فيدل على عدم وجود هذه النية المقصودة للخداع •

لذلك يفرض البحث الحالى ان يظهر الأطفال الصغار من العينة سن ٧ ، ٨ المستوى الأقل نضجا فى الحكم الخلقى عند استجاباتهم للاختبارات الثلاثة المكونة لأدوات البحث •
ويظهر الأطفال الأكبر سنا ٩ ، ١٠ ، ١١ سنة المستوى الناضج فى الحكم الخلقى عند استجاباتهم للاختبارات الخلقية على موضوع الكذب •

## عينة البحث :

تم اختبار ٢٠٠ تلميذة سعودية من مدارس جده الابتدائية تتراوح أعمارهن بين ٧ : ١١ بمعدل ٤٠ تلميذة من كل فئة عمرية وقد كان أفراد العينة موزعين على جميع السنوات الدراسية من السنة الأولى الى السادسة الابتدائية بالشكل التالى : ٧ سنوات ٣٠ تلميذة من السنة الأولى و ١٠ تلميذات من السنة الثانية ، ٨ سنوات ٥ تلميذات من السنة الأولى ، ٣٠ تلميذة من السنة الثانية ، ٥ تلميذات من السنة الثالثة - ٩ سنوات ٨ تلميذات من السنة الثانية ١٨ تلميذة من السنة الثالثة ١٠ تلميذات من السنة الرابعة ٤ تلميذات من السنة الخامسة ١٠ سنوات - ٣ تلميذات من السنة الثانية - ٧ تلميذات من السنة الثالثة ٢٠ تلميذة من السنة الرابعة ٣ تلميذات من السنة الخامسة ٧ تلميذات من السنة السادسة ، ١١ سنة - ١٣ تلميذة من السنة الرابعة ٢٠ تلميذة من السنة الخامسة ٧ تلميذات من السنة السادسة •

**الأدوات :**

استخدم البحث ثلاثة مقاييس لقياس شعور الطفل بالكذب والطريقة التى يحكم بها عليه ، والمعايير التى يعتمدها فى تقويمه للكذب .يهدف المقياس الأول الى تحديد مفهوم الكذب وتعريفه والكشف عن قدرة الطفل على التفريق بين الكذب والخطأ . وكان الهدف من وضع هذا المقياس فى بداية الاختبار هو التأكد من وضوح مفهوم الكذب لدى أطفال العينة قبل التدرج للكشف عن المعايير الخلقية التى تحكم تفسير الأطفال للمواقف الخلقية المختلفة والتى تعرض عليه فى المقياس الثانى والثالث . والتأكد من عدم وجود أى التباس لغوى لدى أطفال العينة فى تحديد معنى الكذب .

ويهدف المقياس الثانى لتحديد اتجاه طفل العينة لمضمون الكذب والنية الكامنة وراء قول الكذب ، ويوضح ماذا كان الطفل يتجه لادراك نية الخداع المبيتة والمقصودة فى قول الكذب أم يخلط بين الكذب القائم على عدم الدقة أو المبالغة والذى يتضح فيه بجلاء البعد عن الحقيقة وبين الكذب الذى يحتوى شكا واضحا وقيل بنية قوية للخداع . لذلك كان لابد لهذا المقياس من استبعاد نتائج الكذب سواء كانت حسنة أو سيئة .

وأفرد لقياس دور النتائج المادية للكذب المقياس الثالث حيث كان الهدف منه قياس دور النتائج المادية للكذب والنية والقصد المتعمد وراءه فى تقييم الطفل له بالرغم من اختلاف نتائج الكذب المقصود وغير المقصود .

وهكذا اتخذ البحث من الفكر النظرى ( لجان بياجيه ) منطلقا نظريا له باعتباره مرشدا نموذجيا للبحوث والدراسات التى تناولت الحكم الخلقى فى ارتقائه التدريجى واستخدم نفس المقاييس الثلاثة السابقة كما صيغت فى دراسات بياجيه وعدل المقياس الثالث ليتناسب مع عينة البحث الحالى فتم تعديل قصة لتناسب التلميذات السعوديات

مع الاحتفاظ بتناقض النتائج – عدم وقوع الضرر المقصود لمن تعمد الاضرار بالاخرين ، ووقوع الضرر بالرغم من عدم توفر قصد الاضرار بالاخرين . بالرغم من ان البحوث السابقة كلها قد أكدت صلاحية وكفاية المقياس الثانى منفردا ( رايمون مونتيمير سنة ١٩٧٧ ) أو الثالث منفردا (باول سنة ١٩٧٤) لقياس الارتقاء التدريجى لعملية اصدار الحكم الخلقى ،وكما اتضح فى دراسات جونسون وكولبرج ان تطور الاحكام الخلقية ونموها يتضح فى انتقال الطفل من المسئولية الموضوعية الى المسئولية الذاتية الا أن استخدام البحث الحالى للمقاييس الثلاثة معا كان للأسباب التالية :

أولا : للتأكد من صحة نتائج الاختبارين الثانى والثالث حيث يلزم منذ البداية التأكد من وضوح مفهوم الكذب لدى أطفال العينة ليكون مؤكدا ان الطفل الذى يعطى اهتماما مركزا بالنتيجة أو النية والدافع وراء الكذب هو فعلا يهتم بهذين الجانبين وليس مرجع هذا الحكم الى غموض مفهوم الكذب لديه أو الى التباس واقع بين مفهوم الكذب والخطأ.

ثانيا: لنتمكن من المقارنة واقامة رابطة منطقية بين استجابات العينة للمقاييس الثلاثة اثناء تحليل النتائج للتأكد من صحتها.

ثالثا: للتغلب على صعوبات الطريقة الاكلينيكية المتبعة مع أطفال العينة وذلك بتوسيع دائرة النقاش اثناء المقابلة بين الباحث والطفل فهذه الاختبارات التى تستخدم طريقة بياجيه واستخدمها كثيرون بعده لتشخيص قدرات مختلفة مثل القدرة على التفكير المنطقى عن مفاهيم اكتسبها الاطفال بعيدا عن التربية الشكلية (انهيلدر ، بياجيه سنة ١٩٥٨ ) تختلف اختلافا جوهريا عن الاختبارات التقليدية من حيث الشكل والتطبيق ، فهى بالرغم من وضوح هدفها وامكانية تصنيفها وانتشار استخدامها الا أنها تتحرر من الأسئلة الصارمة المقننة وتستنبط اسئلتها ( الى حد ما ) من اجابات الطفل ذاته ( بياجيه سنة ١٩٦٣ ) بالرغم من

أن هذه الطريقة أصبحت مقبولة وأقرها الكثير من البحاث الا أن اجراءها ليس سهلا وتتطلب فهما واقتناعا بنظرية جان بياجيه ومجالات الاهتمام فيها ولايمكن اكتساب الخبرة بها الا عن طريق ممارستها ولذلك أقام هذا البحث رابطة منطقية بين المقاييس الثلاثة المستخدمة لتحديد موقف أفراد العينة بالنسبة لمدى وضوح مفهوم الكذب أولا ثم العقاب الذى يفرضه طفل العينة على أى من ابطال القصص فى المقاييس الثلاثة وترك الطفل فى المقابلة يتكلم بحرية ويتصرف بتلقائية دون تدخل لتوجيه تفكيره مع اليقظة التامة بالاضافة الى تسجيل كل المقابلات على شرائط تسجيل علما بأن المقابلة كانت تتم بطريقة فردية.

<u>طريقة التصحيح</u> :

فى حالة ما اذا كانت الاجابة تمثل المرحلة الأقل نضجا ( مرحلة المسئولية الموضوعية ) يعطى الطفل درجة واحدة ، واذا كانت الاجابة تمثل مرحلة متوسطة بين المسئولية الموضوعية والذاتية يعطى الطفل درجتان وعندما تمثل الاجابة مرحلة المسئولية الذاتية يعطى الطفل ثلاث درجات بذلك تصبح النهاية الصغرى للمقياس (٣) درجات والنهاية العظمى له (٩) درجات وكان التصحيح بالشكل التالى فى الاختبارات الثلاثة،
الاختبار الأول: الذى يهدف لتحديد مفهوم الكذب حينما يساوى الطفل بين الكذب والخطأ فى التعريف أو العقوبة يحصل على درجة واحدة وحينما يقترب من التعريف الواقعى للكذب ويفرق بينه وبين الخطأ يحصل على درجتين وحينما يفرق بين الخطأ والكذب فى التعريف أو العقوبة ويحدد مسئولية بطل القصة وانه قد اخفى الحقيقة أو انكرها يحصل الطفل على ثلاث درجات.

والاختبار الثانى: الذى يحدد المسئولية فى وظيفة الكذب ومحتوياته حينما يعتبر الطفل ان الكذبة التى تُصدَّق لاتعتبر كذبه أى يحكم بعكس القيمة الخلقية يحصل على درجة واحدة وحينما يعطى تبريرا وسيطا بين قابلية الكذب للتصديق وبين المبالغة أو كبر الكذبه وبعدها عن التصديق ( حيث يقول مثلا لايوجد كلب قد البقره هذا أسوأ ) أو يقيس

بنتيجة الكذب ( الذى يأخذ مكافأة وهو كاذب ) يحصل على درجتين. اما اذا أعطى الطفل حكمه على أساس وظيفة الكذب الحقيقية فيفرق بين المبالغة والكذب ويعتبر المبالغة مزاحا ولكن يستوى الكذب فى الحالتين فهو كذب يحصل الطفل على ثلاث درجات وفى الاختبار الثالث يحصل الطفل على درجة واحدة حينما يعلق الحكم ويهمل النية ويركز على النتيجة والدرجة السيئة ويحصل على درجتين حينما يدرك سلامة النية وراء الكذب ولكنه متردد بين النتيجة السيئة للكذب والنية الطيبة التى وراء هذا الكذب أو اذا كان الطفل ينسق بين النية الحسنة والنتيجة الحسنة وبالعكس ويحصل الطفل على ثلاث درجات اذا ركز الطفل على النية وراء الكذب بصرف النظر عن النتيجة ويذكر ان الكذب مقصود اما النسيان فهو غيرمقصود .

**تقنين المقياس :**

تم التأكد من ثبات المقياس بطريقة الاعادة على عينة استطلاعية مكونة من ٦٠ تلميذة سعودية من المرحلة الابتدائية أعمارهن كما يلى ٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٠ ، ١١ سنة بمعدل ١٢ تلميذة من كل عمر موزعات على السنوات الدراسية من السنة الأولى حتى السادسة الابتدائية ، كانت الفترة بين التطبيق الأول والتطبيق الثانى حوالى ١٥ يوما وقد جاء معامل الارتباط بين التطبيقين دال عند مستوى ١٠ر فالاختبار الأول كان معامل الارتباط بين التطبيقين ١٥ر. وقيمة معامل الارتباط فى الاختبار الثانى بين التطبيقين ٧٥ر. وقيمة معامل الارتباط فى الاختبار الثالث ٧٧ر. وهذا يعنى أن المقياس على درجة عالية من الثبات .

تم التحقق من صدق المقياس عن طريق عرضه بعد التعديل على عشرة من المحكمين المختصين وقد أقر جميعهم صلاحية المقياس كأداة صالحة لقياس الحكم الخلقى بعد ادخال تعديلات لفظية طفيفة عليه .

**النتائج وتفسيرها :**

للتحقق من صحة الفرض الرئيسى للبحث الحالى تم توزيع أطفال

العينة حسب تحليل اجاباتهم فى الاختبارات الثلاثة الى ثلاثة مستويات وحسب درجاتهم فى التصحيح - المستوى الأول الأقل نضجا تمثله أفراد العينة الحاصلين على ٣ درجات فى المقياس باختباراته الثلاثة - والمستوى الأوسط ويمثله أفراد العينة الحاصلين على درجات تتراوح بين (٤ - ٦) درجات فى المقياس باختباراته الثلاثة والمستوى الأعلى الأكثر نضجا فى الحكم الخلقى ويمثله أفراد العينة الحاصلين على درجات تتراوح من ٧ - ٩ درجات فى المقياس باختباراته الثلاثة وقد مثل المستوى الأدنى طفلة واحدة فى سنة ٧ سنوات ولم يظهر هذا المستوى فى الأعمار الأخرى .

ومثل المستوى الأوسط ١٤ طفلة من سن ٧ سنوات ، ٩ أطفال من سن ٨ سنوات ٧ أطفال من سن ٩ سنوات ولم يظهر هذا المستوى فى سن ١٠ ، ١١ سنة ومثل المستوى الأكثر نضجا ٢٥ طفلة من سن ٧ سنوات ، ٣١ طفلة من سن ٨ سنوات و ٣٣ طفلة من ٩ سنوات و ٤٠ طفلة ( العينة الكلية )من سن ١٠ ، ١١ سنة .

يتضح من النتائج أن صغار أطفال العينة لم يظهروا المستوى الأدنى الأقل نضجا فى الحكم الخلقى حيث تميزت اجابات ١٤ طفلة منهم فى تعريف الكذب بالاقتراب من التعريف الواقعى للكذب حيث احتلت اجاباتهم مرحلة وسيطة بين قابلية الكذب للتصديق وبين المبالغة التى تجعله غير قابل للتصديق كما ترددت اجاباتهم ان الأكثر سوءا هو من يحصل على مكافأة نتيجة لكذبه . كما كانوا يدركون سلامة النية وراء الكذب ولكنهم لم يستطيعوا صرف النظر عن النتيجة السيئة للكذب بالرغم من توفر سلامة النية أو كانوا يتسقون بين النية الحسنة والنتيجة الحسنة والعكس بالرغم من علمهم بعكس ذلك من القصص موضع الاختبار . فى حين تميزت اجابات ٢٥ طفلة من سن ٧ سنوات بوضوح الفرق بين الكذب والخطأ ، واعتبار الكذب القابل للتصديق أكثر خبثا حيث انه قيل بنية التضليل . كذلك ركزوا على النية فى الكذب بصرف النظر عن نتائجه .

واخذ عدد الأطفال فى الزيادة كلماتقدم بهم العمر حتى مثل المستوى الأكثر نضجا كل أطفال العينة من سن ١٠ ، ١١ سنة وهكذا يكون قد تحقق الفرض جزئيا مع ظهور ظاهرة تستحق الدراسة وتستلزم البحث عن الأسباب المنطقية التى قد تكون مسئولة عن ظهورها فى بيئة العينة الاجتماعية أو فى الاطار المرجعى للتنشئة الاجتماعية المستخدمة فى تربية هؤلاء الأطفال . هذه الظاهرة هى غياب المستوى الأدنى فى نمو الحكم الخلقى حتى فى سن ٧ سنوات وقد تكون هذه النتيجة حافزا لقياس نمو الحكم الخلقى لدى أطفال أصغر سنا من نفس البيئة فقد يظهر لديهم المستوى الادنى الاقل نضجا والذى ظهر لدى جان بياجيه كما ظهر عند الطفل المصرى فى دراسات محمد خيرى حربى حيث امتدت مرحلة ذاتية المركز الى حوالى سن العاشرة ، ولاشك أن هذه المرحلة تعتبر تأخر الى سن متقدم كثيرا اذا ماقورنت نتائج بحث محمد خيرى بنتائج البحث الحالى .

كما خالفت نتائج البحث الحالى نتائج موريسون جيمس الذى اكدت دراسته ان الاطفال الكبار يمثلون المستوى الاكثر نضجا ويقيمون حكمهم الخلقى على اساس المسئولية الذاتية فى حين يمثل الأطفال الصغار المستوى الأقل نضجا فيصدرون احكامهم على أساس كمية الضرر الناتج بصرف النظر عن النية والقصد وراء العمل أى عند مستوى المسئولية الموضوعية ( جيمس موريسون سنة ١٩٧٣ ).
ويمكن ارجاع ظاهرة النمو المبكر فى الحكم الخلقى لدى أطفال العينة الحالية الى العوامل الآتية :

١- نمط التربية فى الأسرة الذى يشجع على التفكير والتحليل والاستدخال لما يحيط بالطفل من الأوامر والنواهى والمباحات والمحرمات التى يكثر ترديدها فى الأسرة من قبل الراشدين - حيث يقوم الراشدون بمناقشة القيم الدينية مع الأطفال منذ الطفولة المبكرة فى نطاق الأسرة.
٢- اهتمام المدرسة بتعميق المفاهيم الدينية لدى الأطفال فتستمر فى تكملة رسالة الأسرة وتحقق نوعا من الاتساق بين مابدأته الأسرة وماتستكمله المدرسة عن طريق :

أ- المنهج الدراسى الذى يقدم قدرا وافيا من المعلومات والحقائق والمفاهيم الدينية والخلقية من خلال المواد الدراسية المتعددة مما يؤدى الى تكوين اطار مرجعى للطفل يفسر ماوراء السلوك من نية وقصد . وقد ظهر استشهاد كثير من الأطفال بالقول انما الأعمال بالنيات .

ب- طريقة تدريس المواد الدينية التى تساعد على تكوين المفاهيم العلمية للقيم الأخلاقية وتخرجها الى عالم الادراك الواعى عن طريق الحوار والتفكير والمناقشة اذتقوم المعلمة بالشرح والايضاح واعطاء الأمثلة الحية من البيئة الواقعية للطفل والأمثلة التاريخية من قصص الأنبياء .

ج- عن طريق تعميق المعرفة الخلقية متمثلة فى شخصية الرسول عليه الصلاة والسلام والغزوات التاريخية وفى شخصية الصحابة والخلفاء من بعده فى التاريخ الاسلامى وتاريخ الخلافة الاسلامية فى كافة مراحلها .

د- منهج القرآن الكريم بما فيه من سور تتناول الأسرة والعلاقات بين الأبناء كما فى سورة يوسف تقدم مثالا ونموذجا للعلاقة بين النبى يعقوب وأبنائه وكيفية معالجته لأخطائهم " مثلا" .

هـ- النشاط اللامنهجى الذى يقيم مسابقات لحفظ وشرح القرآن وينظم مكافآت مجزية لذلك مما يمكن أن يعتبر اشباع للدوافع البديلة عند الطفل حتى يتضح الدافع الأصلى المتمثل فى اشباع المعرفة الخلقية والحاجة للقيم والسلطة الضابطة الداخلية فى مراحل العمر المتقدمة .

و- الالتزام فى القيام بالواجبات الدينية والممارسة الفعلية الجماعية لها ومساهمة المعلمات فى المبادرة لاداء الصلاة كقدوة للتلميذات واشتراك الجميع الذى قد يساعد على تنمية الالتزام بالواجبات عن حب واقتناع وبدون رهبة أو خوف حيث لا رقيب على الطفل أثناء أداء الصلاة مثلا سوى نفسه المدركة بوعى لمفهوم الطاعة للخالق .

وقد ظهرت هذه الخصائص عند تحليل المنهج الدراسى للمواد الدينية المتعددة فى المرحلة الابتدائية وعدد الساعات التى تحتلها هذه المواد من اليوم الدراسى ٠

ولكن بالطبع هذه كلها مجرد فروض تحتاج للتأكد التجريبى من علاقتها بظاهرة النضج المبكر فى الأحكام الخلقية ٠ فقد لفت البحث الحالى النظر لهذه الظاهرة ولم يفع لها التحقيق التجريبى بعد٠ ويقترح أن يدرس نمو الحكم الخلقى لدى أطفال أصغر سنا من أطفال العينة الحالية كما تدرس بيئتهم الاجتماعية ومستوى معرفتهم الدينية فقد يظهر المستوى الأقل نضجا مرتبطا بطفل ماقبل المدرسة فيرجع ذلك كفة المواد الدينية التى تدرس للأطفال بشكل مكثف فى المدرسة الابتدائية كما يقترح البحث الحالى دراسة أطفال فى سن ماقبل المدرسة تدرس لهم بعض المعلومات الدينية والسيرة النبوية وقصص الأنبياء ومقارنة مستوى نضج الحكم الخلقى لديهم مع أطفال من نفس السن ولم تدرس لهم هذه المواد الدينية - وهكذا يفتح هذا البحث الباب امام عدد من الدراسات المقارنة لاختبار هذه الفروض وغيرها ٠

## موجــــز

## نمو الحكم الخلقى لدى طفل المرحلة الابتدائيــــة

اثبتت الدراسات وجود علاقة قوية بين الأحكام الخلقية وكفـــاءة السلوك الاجتماعى ، حيث يؤدى نمو الحكم الخلقى الى فهم متزايد لحاجات الغير مما يجعل هؤلاء الأفراد ( ذوى الحكم الخلقى الناضج ) ملجــــأ للآخرين يتجهون اليهم لحل مشكلاتهم الاجتماعية ( Spivack, G, Share, M, 1982)

كما ثبت وجود علاقة خاصة بين المرجع الأخلاقى الذى يستخدم فى حل المشكلات الاجتماعية وبين السلوك الشاذ وبعض الاضطرابات الانفعالية .
(Jurkovic, G, Prentice, N., 1977, 44:420).
ويعد تقييم الأطفال للسلوك اليومى دلائل للمعرفة الاجتماعية الضامنــــة للصحة النفسية .
(Charles Worthe W. 1976)
لذلك يهدف البحث للتعرف على خصائص ومراحل نمو الحكم الخلقى لــــدى طفل المدرسة الابتدائية وتحديد معاييره الأخلاقية ، وسمات معرفتــــه الاجتماعية لتتمكن برامج التعليم الاجتماعى العلاجية والوقائية من رفع الكفاءة الاجتماعية المعرفية منها والسلوكية للأطفال .

أجريت هذه الدراسة على ٢٠٠ تلميذة سعودسة من المرحلة الابتدائية تتراوح أعمارهن بين ٧ ، ١١ سنة وقد عرض على كل تلميذة على حدة مقياس جان بياحيه باختباراته الثلاثة .
أ ـ الاختبار الذى يحدد مفهوم الكذب لدى الطفل .
ب ـ الاختبار الذى يقيس مدى اتجاه الطفل للنية الكامنة وراء الكذب .
جـ ـ الاختبار الذى يقيس دور النتائج المادية فى تقييم الطفل للكذب .

وقد عدلت قصص الاختبار الأخير ليناسب العينة مع الاحتفاظ بكــل خصائص القصص فيه . وتم التأكد من ثبات المقياس وصدقه تجريبيا .

بتحليل النتائج ظهر النضج الخلقى المبكر فى احكام معظـــم أطفال العينة منذ سن ٧ سنوات " ٩٧ر٩٧ ٪ من التلميذات " وأخذ عـــدد

الأطفال الناضجين فى الزيادة حتى صار يمثل ١٠٠ ٪ من أفراد العينة فى سن ١٠ ، ١١ سنة وقد خالفت هذه النتائج ماظهر عند كل من جان بياجيه ، ومحمد خيرى حربى ، وجيمس موريسون • حيث دلت نتائج جان بياجيه ان طفل السابعة يتوقف عند مستوى المسئولية الموضوعية Objective responsibility فى أحكامه على المواقف الخلقية وتختفى هذه المرحلة تدريجيا مع تقدم عمر الطفل لتحل محلها المرحلة الأكثر نضجا •

## المراجـــــع

١- محمدخيرى حربى "الحكم الأخلاقى عند الأطفال بين السادسة والثانية عشر ووسائل معاملتهم " رسالة ماجستير - كليـــــة الآداب جامعة القاهرة سنة ١٩٤٧ .

٢- محمد خيرى حربى " الحكم الخلقى عند الأطفال لجان بياجيه " مترجم القاهرة - مكتبة مصر دار الطباعة الحديثة د.ت ص٣٩

٣- محمد رفقى محمد فتحى - فى النمو الأخلاقى ، النظرية - البحث - التطبيق - الكويت دار القلم ط ١ سنة ١٩٨٣.

4- Charlesworth, W-Human intelligence as adaptation An ethological approach in L. Resnick (d.), the nature of intelligence. N.J. = Erlbaum Associates, 1976.

2- Jurkovic, G. & prentice, N. Relation of moral and cognitive development to dimensions of juvenile delinquency. Journal of abnormal psychology, 1977, 86 414-420.

6- Inhelder, B., Piaget J. The growth of logical thinking from childhood to adolescence- New York basic books, 1958.

7- Morrison, J "A developmental study of person perception of young children" paper presented at the annual convention of the American psychological association Montreal, Canada, August 1973.

8- Paul E.M. "Moral development and children's appreciation of humor" developmental psychology 1974 vol.10, No.4, pp. 514-525.

9- Piaget, J. The child's conception of the world, Paterson, N.S. Adams - 1963.

10- Piaget, J. The moral judgement of the child. London kegan Paul, 1932.

11- Raymon M. "Parental disciplinary technique and the development of children's moral judgment presented at the biennial meeting of the society for research in child development, New Orleans, March, 1977.

12- Sara J. "An ecological validation of social cognitive development" paper presented at the biennial meeting of the society for research in child development, San Francisco, March 1979.

13- Spivack, G. & Shure, M. Social adjustment of young children : A cognitive approach to solving real-life problems - San Francisco = Jossey - Bass, 1974.

14- Thomas, L. An experimental test of Plaget's theory of moral development. State University of New York. paper presented at the biennial meeting of the society for research in child development March, 1973.

تصميم مقياس للتسلط والاهمال
من وجهة نظر الأبناء
من سن ٧ - ١٢ سنة

الاتجاهات الوالدية واحدة من المؤثرات القوية على شخصية الابناء من جميع جوانبها ، فهى تغلف كل عمليات النقل الاجتماعى، وهى الطابع الذى يحدد للطفل أدواره الاجتماعية ، ويستوعب من خلاله القيم والعادات • وهى غلاف عملية التنشئة الاجتماعية تلك العملية المعيارية التى تساعد الفرد على استدخال وتمثل التراث الاجتماعى ليصبح الفرد قادرا على الامتثال لمطالب المجتمع والاندماج فى ثقافته والقيام بالدور الاجتماعى المنوط به • (٦) ( ١١٠ : ١١٣ ) •

ومما يساعد على نجاح التنشئة الاجتماعية فى تطبيع الأفراد ، ان الفرد يولد مزودا بقدرة على التعلم تمكنه من اكتساب انماط السلوك المرغوبة من الحياة الاجتماعية واثناء عمليات التفاعل الاجتماعى مع من لهم صلة مباشرة به كالوالدين ، ومع جميع مؤسسات التنشئة الاجتماعية فالعمليات الوراثية والمتعلمة شديدة الارتباط ببعضها ويخفع الانسان بوصفه كائن اجتماعى لكلا النوعين • فتعمل العمليات الوراثية كظفية لما يتعلمه الفرد من المجتمع ، فتعطى الوراثة الطاقة ، أما المجتمع فيموغها ويكيفها حسب متطلبات الجماعة (٢) ( ١١٤ ) •

وعلى هذا تتميز الطبيعة البشرية بالثبات والمرونة فى نفس الوقت • وتختلف شخصية الافراد فيما بعد بفعل اختلاف انماط التنشئة الاجتماعية التى يتلقونها • ويظهر هذا الاختلاف فى اشكال السلوك الذى يسلكونه فى جميع مواقف حياتهم وجميع مراحل نموهم ، فالنمو لا يسير وفق مخطط حتمى ملزم لجميع الافراد على اختلاف ظروف تنشئتهم الاجتماعية

وانما قد يسرع لدى البعض بفعل ما تتيحه لهم البيئة الاجتماعية من ظروف مؤثرة كاساليب التنشئة الاجتماعية ، وقد يبطىء لدى البعض الاخر بحسب ما يتعرضون له من وسائل وانماط التربية الاسرية التى تتأثر بدورها الى حد كبير بشخصية الوالدين ودوافعهما واتجاهاتهما. (١) ( ٣٠ ، ٣١ ) .

وتعد الاتجاهات الوالدية دوافع لسلوك الوالدين تظهر تلقائيا اثناء عملية التنشئة الاجتماعية للابناء فى انماط التربية التى يستخدمها الاباء مع الابناء وفى كل عمليات التفاعل الاجتماعى التى تتم فى نطاق الاسرة .

وقد حددت بعض الدراسات عدد غير قليل من الاتجاهات الوالدية ، وضحت معاييرها ومعالمها واثارها الايجابية والسلبية على متغيرات شخصية الابناء سواء كانت متغيرات معرفية أو اجتماعية أو نفسية (٨) (٩) (١٠) .

كما اكدت كثير من الدراسات على ضرورة اتباع الوالدين للانماط التربوية المتسامحة ، وتجنب الانماط التسلطية فقد ثبت وجود علاقة سالبة بين نمط التسلط من قبل الوالدين وبين مستوى طموح الابناء حيث ظهر مستوى منخفض للطموح لدى الابناء الذين يتعرضون لنمط التسلط فى التربية . (١٢) ( ٣٤٢ ) .

وتحت هذين النمطين يمكن ادراج الاتجاهات الوالدية بصفتها دوافع لسلوك الوالدين تحدد طرق اشباعهما لحاجات الابناء اثناء التفاعل الاجتماعى فى عملية التربية والتطبيع الاجتماعى لهم .

من أهم الاتجاهات الوالدية التى صنفت الى اتجاهات ايجابية وسلبية بحسب تأثيرها على شخصية الابناء . التسلط ، الحماية الزائدة ، التدليل ، الاهمال ، القسوة ، اثارة الالم النفسى ، التفرقة والسواء .

وقد اقتصر البحث الحالى على تحديد معالم اتجاهى التسلط والاهمال باعتبارهما اشد الاتجاهات وضوحا وأكثرها استقرارا . كما

أنهما اكثر صموداً للنقل الحضارى فضلا عن الارتباط القوى بينهما وبين كثير من متغيرات شخصية الابناء . وهذا ما أكدته البحوث العامليـــة (١٠) ( ١٣١ ) .

**التســــلط :**

اتفقت الدراسات على تعريف التسلط بانه فرض الرأى بالعنـــف تارة وباللين تارة أخرى ليتمكن الوالدان من الوقوف امام تحقيـــق رغبات الطفل ومنعه من القيام بسلوك معين ومن ثم يحرم الطفـــل مـن التعبير عن نفســه .

يتخذ اتجاه التسلط اشكالا مختلفة من السلوك اللفظى أو الفعلى كالتهديد ، الخصام والالحاح ، الضرب والحرمان .

ومن هنا يتضح دور التسلط فى اعاقة النمو النفسى والاجتماعـى والمعرفى للابناء حيث يؤدى الى تكوين شخصية ضعيفة اتكالية وغيـــر واثقة من كفاءتها (١٣) ( ٣٤٢ ) . كما يتكون لدى الفرد الانا الاعلـى السلبى الذى يقدم على الخوف من العقاب وهذا بدوره يمنع مشاعـــر الحرية ويثير المخاوف الداخلية التى تعوق الاقبال على الحيــــاة والنظرة المتفائلة لها ( جونز ) . (٧) ( ١٦٩ ) .

كما يؤدى تسلط الوالدين بفرض الأوامر الى خضوع الطفل خضوعـــا تاما ويعوق تفكيره عن العمل فتصبح معايير الصواب والخطأ نابعــــة مباشرة مما يفرضه الوالدان دون تفكير ذاتى من الطفل أو تقييم حـــر للمواقف الاجتماعية ( ٥ ، ١١ ) ( ١٩٢ ) ( ١٣٤ ) فى حين ثبـــت أن الاطفال الذين تتاح لهم فرص تحمل المسئولية فى البيت والذين يســود اسرهم جو من الحرية والتسامح يتصفون بروح التعاون والاعتماد علـى النفس والقدرة على الابداع والنشاط والشعبية . (١٤) ( ٢٣٨ ) .

**الاهمــــال :**

اتفقت عدد من الدراسات أن الاهمال يتمثل فى حرمان الطفل مـــن حقه فى الامومة وما يرتبط بها من اشباع لحاجاته الضرورية لنمـــو

شخصيته ، سواء كان ذلك بسبب جهل الام وعدم وعيها بمسئوليات دورها أو بسبب ما تتصف به من اتجاهات أو سمات سلبية تعوقها عن القيام بدورها بصورة ايجابية ، أو بسبب الاساليب السلبية فى التنشئة الاجتماعية والتفاعل مع الطفل (٤) ( ٢٤ ) .

ويؤكد جون بولى " أن الحرمان العاطفى من الامومة كالجوع لا يمكن للطفل أن يتغلب عليه أو يتحمله دون أن يصيبه منه الضرر ". وقد ينعكس هذا الضرر على ثبات القيم والخلق نتيجة للحرمان الجزئى من الام . " أما الحرمان الكلى منها فقد يعوق تماما قدرة الطفل على اقامة علاقات مع غيره من الناس " . (٦) ( ١٢٦ ) ،(١١) ( ١٣٤ ) .

كما رأت بعض الدراسات ان الاهمال هو ترك الطفل دونما تشجيع على السلوك المرغوب فيه أو استحسان به ، ودونما محاسبة على السلوك المرغوب فيه . أى دونما توجيه الى ما يجب فعله والى ما ينبغى تجنبه (٣) ( ٢١٨ ) يدل هذا التعريف على انصراف الوالدين عن القيام بدورهما فى العملية التربوية للطفل مما يؤدى الى تحمل الطفل مسئولية اشباع احتياجاته بنفسه وتقييم وسائل الاشباع وهنا يشعر الطفل بافتقاره للسلطة الضابطة التى تمده بمحكات التقييم ويشتد ضغط الحاجة للانتماء والحب والقيم ويحاول الطفل جاهداً حل كثير من مشكلات التفاعل الاجتماعى التى غالبا ما يفشل فى حلها وحينئذ يفقد التوافق ويعانى الكثير من مشاعر الفشل وخيبة الأمل وفقدان الثقة بالنفس والاطار المرجعى .

لذلك أكدت الكثير من الدراسات على أهمية توفير أساليب المدح بدلا من اللوم والذم حيث يشجع ذلك على زيادة قدرة الابناء الابتكارية (١٥) ( ٣٢٠ ) .

## هدف البحث وأهميته :

يهدف البحث الحالى لوضع تعريف اجرائى لاتجاهى التسلط والاهمال بصفتهما دوافع لسلوك الام المتبع فى تربية الابناء علما بأن الاتجاهات

النفسية ثابتة ولا تخضع أو تتأثر بحالة الفرد الثقافية أو الحضارية. (١٢) ، ( ١٠٩ ) .

وتحديد المحاور الرئيسية المكونة للتسلط والاهمال مأخوذة من رأى الامهات . ثم تحويلها الى أنماط سلوكية توضع فى صورة أسئلة توجه للاطفال من ٧ - ١٢ سنة للكشف عن وجود نمط التسلط والاهمال فى التربية التى تمارس معهم من عدمه وبذلك يتوفر لدينا مقياس محلى وحديث ( غير مترجم ) لهذين الاتجاهين يسهل استخدامه للكشف عن أثر هذه الاتجاهات على شخصية الابناء ونموهم المعرفى وتوافقهم النفسى والاجتماعى . حيث لا يوجد مقياس لهذا السن .

والمقاييس المتوفرة كانت للراشدين كما أن معظم المقاييس المتوفرة كانت تقيس الاتجاهات الوالدية من وجهة نظر الوالدين ولذا نميز هذا المقياس بأنه اسئلة توجه للابناء ليستنتج من اجاباتهم عليها تعرضهم لهذه الاتجاهات من عدمه كما يهدف البحث الى تحديد نوع العلاقة بين اتجاهى التسلط والاهمال بوصفهما دوافع لسلوك الام يفرضان عليها نمطا خاصا من السلوك .

فرض البحث :

يفترض البحث أن الام المتسلطة التى تسعى للوقوف أمام تحقيق بعض رغبات طفلها يفرض رأيها عليه بالعنف تارة واللين تارة أخرى وتحقيق ما تريد مع طفلها سواء بمنعه عن سلوك معين أو بدفعه لسلوك آخر تريد ، هذه الام قلّما تكون مهملة حيث أن الام المهملة وكما تبين من تعريف الاهمال السالف الذكر هى التى تترك طفلها دون تشجيع على السلوك المرغوب فيه أو استحسان له ، ودونما محاسبة على السلوك المرغوب عنه .

وهذا ما لا يمكن أن يكون من جانب الام المتسلطة .

من هذا التعارض المنطقى بين صفتى الاهمال والتسلط كما تبدوان فى سلوك الام المدفوع باتجاهاتها نشأ فرض البحث . أن الام المتسلطة

قلما تكون مهملة وكلما زاد تسلط الام قل اهمالها ٠

خطوات تصميم المقياس :

١ ـ اعداد استبيان مفتوح للامهات لتحديد محاور التسلط والاهمال ٠
٢ ـ صياغة اسئلة المقياس ٠
٣ ـ تصحيح المقياس ٠
٤ ـ تقنين المقياس ٠

الاستبيان المفتوح :

تكون الاستبيان من أربعة اسئلة ٠ يحدد السؤال الاول والثاني المظاهر العامة للتسلط والاهمال ولقد روعى عدم توجيه السؤال مباشرة للمفحوص عن سلوكه الشخصي للتغلب على المقاومة النفسية التى تنشأ عند المفحوص للدفاع عن سلوكه الخاص وعدم خضوعه " للمرغوبية الاجتماعية " بصرف النظر عن سلوكه الفعلى المتبع ٠

السؤال الأول :

ما هى فى رأيك مظاهر التسلط فى التربية الأسرية ؟ اذكرى ذلك فى نقاط ؟

والسؤال الثاني :

ما هى فى رأيك مظاهر عدم الاهتمام بالابناء فى الاسرة ؟ أذكرى فى نقاط ؟

ثم يحدد السؤال الثالث والرابع رأى الام فى سلوكها الخاص وهل ترى فيه نوع من التسلط والاهمال أم لا ، واذا كانت تشعر انها متسلطة ومهملة فى تربية الابناء فما هى مظاهر هذا التسلط والاهمال واذا كانت ترى عكس ذلك فما هى مظاهر عدم التسلط وعدم الاهمال ٠

س ٣: ماذا تفعل الام المتسلطة وغير المتسلطة مع الابناء ؟ وهل أنت متسلطة ؟

اذا كانت اجابتك بنعم ٠ فما هى مظاهر تسلطك ؟
واذا كانت اجابتك بلا ، فما هى مظاهر عدم تسلطك ؟

س ٤ : ماذا تفعل الام التى تهتم بأبنائها ؟ وهل أنت أم تهتم بأبنائها ؟
اذا كانت اجابتك بنعم فما هى مظاهر اهتمامك بابنائك ؟
اذا كانت اجابتك بلا فما هى مظاهر عدم اهتمامك بابنائك ؟

وقد روعى ترتيب الاسئلة بحيث يتقدم السؤالان غير المباشرين على السؤالين المباشرين لضمان قدر من الموضوعية فى الاجابة عند تحديد مظاهر التسلط والاهمال بشكل عام سواء اعترفت الام بأهمالها وتسلطها على الابناء أو أنكرت ذلك فقد حصلنا منها على تحديد مظاهر التسلط وعدم التسلط والاهمال وعدم الاهمال وهذا هو الهدف من الاستبيان ٠

العينة : تم اختيار العينة بواقع ٤٥ أم من الامهات المتعلمات دون تحديد لمستوى تعليمهن على أن يكون لدى الام أكثر من طفلين لا يتعدى سنهم ١٢ سنة ، وهن من الموظفات بالمدارس الابتدائية ( مدرسة المنار الاسلامية للغات ) ، وبعض الموظفات بكلية التربية بالزمالك ، والمدرسات والموظفات بالزمالك التجريبية ، وبعض ربات البيوت ، حيث اثبتت البحوث عدم تأثر الاتجاهات الوالدية بنوع ودرجة التعليم (١٢) ( ١٠٩ ، ١١٤ ) ٠

بعد تجميع وتحليل جميع استمارات الاستبيان ، تم تحديد العناصر التى توضح بوجه عام مظاهر التسلط ، ومظاهر عدم التسلط من خلال الاجابات على السؤالين الاول والثالث كما تم تحديد مظاهر الاهمال وعدم الاهمال من خلال الاجابات على السؤالين الثانى والرابع ثم أخذت العناصر الاكثر تكرارا فى اجابات الامهات واجابات المتخصصين ايضا ٠

وتوضح الجداول رقم ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، العناصر الرئيسية لمظاهر التسلط والاهمال وتكرارها ٠

جـــدول رقم (١)

يوضح عناصر التسلط وتكرارها ، وتكرارها النسبى

| مسلسل العناصر كما وردت فى اجابات الامهات | عناصر التسلط | عدد التكرار | التكرار النسبى |
|---|---|---|---|
| ٥ | التحكم والتدخل فى كل شئ بدون توجيه ، وفرض الرأى بدون مبررات . | ١٨ | ٣٥٤ر١٩ |
| ٢ | عدم مراعاة شعور الاطفال | ١٦ | ٢٠٤ر١٧ |
| ٣ | فرض الاوامر والاصرار على تنفيذها | ١٦ | ٢٠٤ر١٧ |
| ٨ | حرمان الاطفال من الحرية | ١١ | ٨٢٧ر١١ |
| ٤ | عدم تفهم خصائص مراحل النمو التى يمر بها الاطفال | ١٠ | ٧٥٢ر١٠ |
| ١ | اللجوء الى الضرب | ٨ | ٦٠٢ر٨ |
| ٧ | كثرة الغضب والصراخ | ٥ | ٣٧٦ر٥ |
| ٩ | العناد من جانب الام | ٣ | ٢٢٥ر٣ |
| ١٢ | الاصرار على اداء الصلاة جماعة | ٢ | ١٥٠ر٢ |
| ٩ | الالتزام بموعد النوم والاستيقاظ | ١ | ٠٧٥ر١ |
| ١٠ | عدم مشاهدة برامج معينة فى التليفزيون وعدم السهر | ١ | ٠٧٥ر١ |
| ١١ | ضرورة الاستئذان عند أخذ أى شئ من المنزل | ١ | ٠٧٥ر١ |
| ١٢ | اللجوء الى التوبيخ | ١ | ٠٧٥ر١ |
| | | ٩٣ | ٩٩ر٩٩ |

جـدول رقـم (٢)

يوضح عناصر عدم التسلط وتكرارها ، وتكرارهـا النسبـى

| مسلسل العناصر كما وردت فـى اجابات الامهات | عناصر عدم التسلط | عـدد التكرار | التكرار النسبـى |
|---|---|---|---|
| ٤ | معرفة اسباب الرفض واللجـوء الى التفاهم والاقناع | ١٤ | ٣٠ر٤٣٤ |
| ٥ | تعويد الطفل الاعتماد على نفسه وان يكون له رأى خاص وحريـة شخصية واتاحة الفرصة للفتيات لممارسة التزين والتجميل | ١٠ | ٢١ر٧٣٩ |
| ٢ | مراعاة الحاجات النفسية للابناء | ٩ | ١٩ر٥٦٥ |
| ٦ | التوازن بين الحزم والتراخـى بين اللين والشدة | ٦ | ١٣ر٠٤٣ |
| ١ | تفهم خصائص مراحل العمـر ومعاملة الابناء بناء عليها ٠ | ٤ | ٨ر٦٩٥ |
| ٣ | عدم اللجوء الى التأنيـب والضرب ٠ | ١ | ٢ر١٧٣ |
| ٧ | اتاحة الفرصة للعب ومشاركـة الام اطفالها فيه ٠ | ١ | ٢ر١٧٣ |
| ٨ | تبادل الزيارات مع الأسـر الموثوق بها | ١ | ٢ر١٧٣ |
| | | ٤٦ | ٩٦ر٩٩ |

جـــدول رقـم (٣)
عناصر الاهمال وتكرارها ، وتكرارها النسبى

| مسلسل العناصر كما وردت فى اجابات الامهات | عناصـــر الاهمـــال | عـدد التكرار | التكرار النسبى |
|---|---|---|---|
| ١ | الجهل بأمور المنزل والابناء | ٨ | ٢٢ر٨٥٧ |
| ٩ | ترك الطفل بلا توجيه للحلال والحرام النافع والضار والصواب والخطأ | ٤ | ١١ر٤٢٨ |
| ١١ | اهمال مشاعر الطفل وحاجاته النفسية | ٤ | ١١ر٤٢٨ |
| ٢ | كثرة الزيارات والسهرات خارج المنزل | ٢ | ٥ر٧١٤ |
| ٦ | عدم الاهتمام بالغذاء المتوازن | ٢ | ٥ر٧١٤ |
| ٨ | عدم الاهتمام بالصلاة والامور الدينية والخلقية • | ٢ | ٥ر٧١٤ |
| ١٣ | اهتمام الام بمظهرها فقط | ٢ | ٥ر٧١٤ |
| ١٦ | اهتمام الام بالعمل خارج المنزل | ٢ | ٥ر٧١٤ |
| ١٧ | عدم تقدير مسئولية الامومة | ٢ | ٥ر٧١٤ |
| ٣ | تأخر الابناء فى النوم مساء وفى الاستيقاظ صباحا • | ١ | ٢ر٨٥٧ |
| ٤ | عدم الاهتمام بالرياضة | ١ | ٢ر٨٥٧ |
| ٥ | عدم الاهتمام باللعب | ١ | ٢ر٨٥٧ |
| ٧ | عدم الاهتمام بتنظيف الاسنان • | ١ | ٢ر٨٥٧ |
| ١٠ | اهمال مظهر الطفل | ١ | ٢ر٨٥٧ |
| ١٢ | فقدان النظام والترتيب | ١ | ٢ر٨٥٧ |
| ١٤ | اهتمام الام بالاسواق | ١ | ٢ر٨٥٧ |
| | | ٣٥ | ٩٩ر٩٩٦ |

جـــدول رقم (٤)

عناصر عدم الاهمال وتكرارها ، وتكرارها النسبى

| مسلسل العناصر كما وردت فى اجابات الامهات | عناصر عدم الاهمـــال | عدد التكرار | التكرار النسبى |
|---|---|---|---|
| ١٠ | توفير سبل الراحة • | ١٤ | ١٩ر٤٤٤ |
| ٦ | مراعاة الحاجات النفسية | ١٠ | ١٣ر٨٨٨ |
| ١ | الاهتمام بالنظافة والعـــادات الحسنة ومظهر الطفل • | ٩ | ١٢ر٥ |
| ٤ | الاهتمام بالدراسة وحل الواجبات • | ٦ | ٨ر٣٣٣ |
| ٥ | الاهتمام بالصحة | ٦ | ٨ر٣٣٣ |
| ٩ | الاهتمام بالناحية الخلقية | ٥ | ٦ر٩٤٤ |
| ١٢ | الاهتمام بالاطفال يعتبر أمانـــة والعمل على أن يتطبعوا بالشخصيـة الاسلامية • | ٥ | ٦ر٩٤٤ |
| ٧ | تنمية الهوايات والاهتمام بأوقـات الترفيه والزيارات • | ٤ | ٥ر٥٥٥ |
| ٢ | أداء الصلاة فى أوقاتها • | ٣ | ٤ر١٦٦ |
| ٣ | تقديم النصح والارشاد | ٣ | ٤ر١٦٦ |
| ١٤ | اعطاء فرصة للطفل لكى يعبر عن نفسه | ٣ | ٤ر١٦٦ |
| ١١ | اشعار الاطفال بالحب والحنان • | ٢ | ٢ر٧٧٧ |
| ٣ | تحديد وقت مبكر للنوم • | ١ | ١ر٣٨٨ |
| ٨ | الاهتمام بالتعرف على صداقـــات الابناء • | ١ | ١ر٣٨٨ |
| | | ٧٢ | ٩٩ر٩٩٢ |

- ثم بتحليل تلك العناصر أمكن تقسيمها الى ثلاث محاور رئيسية ٠
يدور المحول الاول حول حاجات الطفل وتمثله العناصر رقم :٤ - ٨ - ٩، جدول رقم ١ ، والعناصر رقم ١ - ٢ - ٥ من جدول رقم ٢ ، والعناصر رقم ٣ - ٤ - ٥ - ٦ - ٧ - ١١ من جدول رقم ٣ ، والعناصر رقم ٣ - ٥ - ٦ - ١٠ - ١١ من جدول رقم ٤ ٠

يدور المحول الثانى حول شخصية الام - وتمثله العناصر رقم ٣ - ٦ - ٧ - ١١ من جدول رقم ١ ، والعنصران رقم ٧ - ٨ من جدول رقم٢ وتمثله العناصر رقم ١ - ٢ - ٩ - ١٣ - ١٤ - ١٥ - ١٦ من جدول رقم ٤٠

يدور المحور الثالث حول أسلوب التربية وتمثله العناصر رقم ١ - ٢ - ٥ - ١٠ - ١٢ - ١٣ من جدول رقم ١ ، والعناصر رقم ٣ - ٤ - ٦ من الجدول رقم ٢ وتمثله العناصر رقم ٨ - ١٠ - ١٢ - ١٧ من جدول رقم ٣ وتمثله العناصر رقم ١ - ٢ - ٤ - ٧ - ٩ - ١٢ من حدول رقم ٤ ٠

**صياغة أسئلة مقياس التسلط والاهمال لدى الام من وجهة نظر الابناء فى المرحلة الابتدائية :**

بعد تحليل نتائج الاستبيان المفتوح ، وتبويب محاوره ، تمت صياغة اسئلة مقياس التسلط ومقياس الاهمال بواقع (٣٠) سؤالا لكل منهما ملحق رقم (١) على أن يتم توجيه الاسئلة فى صورة حوار مع الطفل تمشيا مع طريقة التطبيق " الاكلينيكية " التى ارتبطت باسم جان بياجيه ، حيث أنها اكثر مناسبة لسن عينة البحث كما أنها تناقش الاجابة على كل سؤال مع الطفل حتى يتثبت من نمط التربية وموقف الام من الطفل اثناء عمليات التفاعل الاجتماعى التى تستفسر عنها أسئلة المقياس ويتيح ذلك للطفل التعبير عن نفسه وتذكر الاحداث كما وقعت بالفعل معه ، كما تمنع هذه الطريقة الطفل من الاسترسال فى الاجابة على الاسئلة دون تروى وبطريقة آلية وبعد تحليل اجابات الطفل توضع العلاقة امام السؤال فى المكان المناسب لها ٠

تطبيق المقياس على عينة التقنين :

طبق المقياس على عينة مكونة من ٥٠ طفلاً بواقع ١٠ أطفال من كل فصل دراسى بدءاً من السنة الثانية حتى السادسة • وتمثل هذه الفصول سن العينة من ٧ : ١٢ سنة استغرق تطبيق كل مقياس على حدة على الطفل الواحد من ١٥ – ٢٠ دقيقة • لذلك حاولت الباحثة اقامة حوار حر مع الاطفال مع مراعاة معظم المبادىء الواجب توافرها فى المقابلة •

تصحيح المقياس :

تم تصحيح المقياسين باعطاء كل سؤال اجابة متدرجة من موافق – متردد – معترض ، يعطى الفاحص الدرجة للاجابة بعد المناقشة والحوار فتعطى درجة للموافقة ، ودرجتين للتردد وثلاث درجات للاعتراض ، وذلك بالنسبة لمقياس التسلط للاسئلة رقم ( ٢ – ٣ – ٤ – ٥ – ٦ – ٧ – ١٠ – ١١ – ١٢ – ١٣ – ١٤ – ١٥ – ١٨ – ١٩ – ٢٢ – ٢٣ – ٢٤ – ٢٦ – ٢٧ – ٢٩– ٣٠ ) • كما تم اعطاء ثلاث درجات للموافقة ، ودرجتين للتردد ، ودرجة واحدة للاعتراض بالنسبة للاسئلة رقم ( ١ – ٨ – ٩ – ١٦ – ١٧ – ٢٠ – ٢١ – ٢٥ – ٢٨ ) ، وبذلك تتراوح درجات الاجابة على مقياس التسلط من (٣٠ ) درجة للدلالة على وجود أقصى حد لنمط التسلط ، و(٩٠) درجة للدلالة على عدم وجود نمط التسلط مطلقا •

أما بالنسبة لمقياس الاهمال فقد أعطيت درجة واحدة للموافقة ، ودرجتان للتردد وثلاث درجات للاعتراض ، وذلك للاسئلة ( ٢ – ٣ – ٤ – ١٠ – ١٣ – ١٨ – ١٩ – ٢٤ ) • كما أعطيت ثلاث درجات للموافقة ،ودرجتان للتردد ، ودرجة واحدة للاعتراض للاسئلة رقم ( ١ – ٥ – ٦ – ٧ – ٨ – ٩ – ١١ – ١٢ – ١٤ – ١٥ – ١٦ – ١٧ – ٢٠ – ٢١ – ٢٢ – ٢٣ – ٢٥ – ٢٦ – ٢٧ – ٢٨ – ٢٩ – ٣٠ ) •

وبذلك تراوحت درجات الاجابة على مقياس الاهمال بين (٣٠) درجة للدلالة على وجود اقصى حد لنمط الاهمال ، (٩٠) درجة للدلالة على عدم وجود نمط الاهمال مطلقا •

## المعالم السيكومترية للمقياس :

### ١ - الصـــدق :

تم التأكد من صدق المقياس بعرض المحاور والاسئلة على عشرة من المحكمين المختصين وقد تم تعديل صياغة الاسئلة حسب توجيهاتهم وتم الاتفاق على منطقية المحاور وتمثيل الاسئلة الفعلى للتسلط والاهمال ٠

### صدق المحتوى ( الاتساق الداخلى ) :

تم تحديد صدق المحتوى للتحقق من تمثيل اسئلة المقياس للعناصر المراد قياسها وذلك بايجاد معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال على حدة ومجموع درجات أسئلة المقياس لكل من التسلط والاهمال ولتحقيق الاتساق الداخلى والتجانس بين اسئلة المقياس، ثم استبعاد الاسئلة التى لم تظهر ارتباطا مع الدرجة الكلية للمقياس، والجدول رقم (٥) ، (٦) يبين قيمة معامل الارتباط بين درجة كل سؤال فى المقياسين والدرجة الكلية لهما ٠

يتضح من الجدول رقم (٥) وجود ٨ أسئلة غير دالة احصائيا وهى الاسئلة رقم ( ١ - ٣ - ٦ - ٨ - ١٢ - ١٣ - ١٥ - ٢٤ ) ، أما باقى الاسئلة وعددها (٢٢) سؤالا فهى دالة عند مستوى ( ١٠ر أو ٥٠ر)وتتراوح معاملات ارتباطها ما بين (٨٢٠ر) لاكبر معامل ارتباط و(٣٠٣ر) لاصغر معامل ارتباط ٠ وقد تم استبعاد الاسئلة غير الدالة احصائيا ٠ وعلى هذا فان مقياس التسلط فى صورته النهائية اصبح يتكون من (٢٢) سؤالا٠ وبذا تراوحت درجات التصحيح بين (٢٢) درجة للدلالة على وجود أقصى حد لنمط التسلط ٠ و (٦٦) درجة للدلالة على عدم وجود نمط التسلط مطلقا ٠

يتضح من الجدول رقم (٦) وجود ١٠ أسئلة غير دالة احصائيا عند مستوى ١٠ر ، ولا عند مستوى ٥٠ر ، وهى الاسئلة ( ٢ - ٤ - ٦ - ٨ - ١١- ١٢ - ١٧ - ١٨ - ١٩ - ٢٤ ) أما باقى الاسئلة وعددها (٢٠) سؤالا فهى

دالة عند مستوى ( ٠١ر أو ٠٥ر ) وتتراوح معاملات ارتباطها ما بين (٧٣ر) لاكبر معامل ارتباط ،و(٣٣٦ر) لاصغر معامل ارتباط ، لذلك استبعدت الاسئلة غير الدالة احصائيا واصبح مقياس الاهمال يتكون من (٢٠) سؤالا فقط تتراوح درجات تصحيحه بين (٢٠) درجة للدلالة على وجود اقصى حد لنمط الاهمال • و(٦٠) درجة للدلالة على عدم وجود نمط الاهمال مطلقا •

جدول رقم (٥)

يوضح معامل الارتباط بين درجات اسئلة

مقياس التسلط والدرجة الكلية له ومستوى الدلالة

| رقم السؤال | قيمة معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|
| ١ | ١٢٦ر | غير دال |
| ٢ | ٧٥١ر | ٠١ر* |
| ٣ | ١٦٢ر | غير دال |
| ٤ | ٣٧٦ر | ٠١ر |
| ٥ | ٧٨ر | ٠١ر |
| ٦ | ١٩١ر | غير دال |
| ٧ | ٦٣٩ر | ٠١ر |
| ٨ | ٠١٥ر | غير دال |
| ٩ | ٧١ر | ٠١ر |
| ١٠ | ٨٢٠ر | ٠١ر |
| ١١ | ٣٠٣ر | ٠٥ر** |
| ١٢ | ١٥٨ر | غير دال |
| ١٣ | ١٠٨ر | غير دال |

* دال عند مستوى ٠١ر

** دال عند مستوى ٠٥ر

تابع جدول (٥)

| رقم السؤال | قيمة معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
| --- | --- | --- |
| ١٤ | ٣١٠ر | ٠٥ر |
| ١٥ | ٠٩٦ر | غير دال |
| ١٦ | ٤٤٢ر | ٠١ر |
| ١٧ | ٤٨٢ر | ٠١ر |
| ١٨ | ٤٧٥ر | ٠١ر |
| ١٩ | ٥٨٥ر | ٠١ر |
| ٢٠ | ٨٢٣ر | ٠١ر |
| ٢١ | ٥٣٨ر | ٠١ر |
| ٢٢ | ٥٤٥ر | ٠١ر |
| ٢٣ | ٤٩٢ر | ٠١ر |
| ٢٤ | ٢٤٩ر | غير دال |
| ٢٥ | ٥٦٧ر | ٠١ر |
| ٢٦ | ٣٠٧ر | ٠٥ر |
| ٢٧ | ٤١٢ر | ٠١ر |
| ٢٨ | ٣٣٤ر | ٠١ر |
| ٢٩ | ٤٠٣ر | ٠١ر |
| ٣٠ | ٣٠٩ر | ٠٥ر |

جدول رقم (٦)

يوضح معامل الارتباط بين درجات اسئلة مقياس الاهمال والدرجة الكلية ومستوى الدلالة

| رقم السؤال | قيمة معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|
| ١ | ٣٨٠ر | ٠١ر |
| ٢ | ٠٧٦ر | غير دال |
| ٣ | ٤٤٧ر | ٠١ر |
| ٤ | ٠٣٦ر | غير دال |
| ٥ | ٣٨٠ر | ٠١ر |
| ٦ | ٠٣٢ر | غير دال |
| ٧ | ٤٠٣ر | ٠١ر |
| ٨ | ٠٥٨ر | غير دال |
| ٩ | ٩٨٥ر | ٠١ر |
| ١٠ | ٣٦٣ر | ٠١ر |
| ١١ | ٠٣٦ر | غير دال |
| ١٢ | ٠٥٤ر | غير دال |
| ١٣ | ٣٤٦ر | ٠٥ر |
| ١٤ | ٢٨٥ر | ٠٥ر |
| ١٥ | ٤٦٠ر | ٠١ر |
| ١٦ | ٢٨٥ر | ٠٥ر |
| ١٧ | ١٥٦ر | غير دال |
| ١٨ | ١٤٦ر | غير دال |
| ١٩ | ١٦٠ر | غير دال |
| ٢٠ | ٤٣٩ر | ٠١ر |
| ٢١ | ٥٧٣ر | ٠١ر |

تابع جـــدول (٦)

| رقم السؤال | قيمة معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|
| ٢٢ | ٤٣٠ر | ١٠ر |
| ٢٣ | ٣٤٦ر | ٠٥ر |
| ٢٤ | ١٠٣ر | غير دال |
| ٢٥ | ٣٤٠ر | ٠٥ر |
| ٢٦ | ٣٣٦ر | ٠٥ر |
| ٢٧ | ٢٩٥ر | ١٠ر |
| ٢٨ | ٤٣٥ر | ١٠ر |
| ٢٩ | ٢٧٥ر | ٠٥ر |
| ٣٠ | ٣٦٠ر | ١٠ر |

٢ ـ ثبات المقيـــاس :

تم تعيين ثبات المقياسين كل على حدة بطريقة التجزئة النصفية، بايجاد مجموع درجتين احداهما للاسئلة الفردية ، والاخرى للاسئلـــة الزوجية • كما تم حساب معامل الارتباط بين نصفى كل مقيا س • وتـــم تحديد معامل الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان براون لايجاد معامـــل الثبات والجدول رقم (٧) يوضح معامل الارتباط بين نصفى مقياس التسلط ومقياس الاهمال • ومعاملات الثبات لهما •

جـــدول رقم (٧)

| المقياس | قيمة معامل الارتباط بين نصفى المقياس | معامل الثبات |
|---|---|---|
| التسلط | ٧١ر٠ | ٨٢ر٠ |
| الاهمال | ٥٦ر٠ | ٧٢ر٠ |

ويتضح من الجدول رقم (٧) ان معاملات الثبات دالة عند مستوى ٠١ر وتدعو للثقة وان المقياسين على درجة عالية من الثبات ويمكن الاعتماد عليهما ٠

**عينة التطبيق :**

طبق المقياسان على عينة قوامها ٢٥٠ طفل من الثانية الابتدائية حتى السادسة الابتدائية بطريقة فردية فى صورة حوار مع الطفل ويتم تسجيل الحوار دون أن يشعر الطفل ثم توضع العلامة أمام السؤال فى احدى خانات الاستمارة تحت موافق ، متردد ، معترض ٠

بواقع ٥٠ طفلاً من كل فصل دراسى وروعى فى العينة أنها تعيش مع الام ٠ تم اختيار اطفال العينة من مدرسة المنار الاسلامية للغات مدرسة حدائق حلوان الابتدائية ومدرسة الزمالك التجريبية الابتدائية ٠

**المعايير :**

حسبت المعايير لهذا المقياس وذلك بحساب المئينيات ويوضح الجدول رقم (٨) ، ورقم (٩) المئينيات لكل من المقياسين ٠

جدول رقم (٨) التسلط

| المئوية | الدرجة الخام |
|---|---|
| ١ | ٣٦ر٥ |
| ٢ | ٣٩ر٤ |
| ٣ | ٤١ر١ |
| ٤ | ٤٣ر٠ |
| ٥ | ٤٤ر٦ |
| ٦ | ٤٦ر٧ |
| ٧ | ٤٨ر٤ |
| ٨ | ٥٠ر٤ |
| ٩ | ٥٢ر٨ |

جدول رقم (٩) الاهمال

| الرتب المئوية | الدرجة الخام |
|---|---|
| ١٠ | ٤٠ر١ |
| ٢٠ | ٤٤ر١ |
| ٣٠ | ٤٦ر٢ |
| ٤٠ | ٤٧ر٤ |
| ٥٠ | ٤٨ر٧ |
| ٦٠ | ٤٩ر٩ |
| ٧٠ | ٥١ر٢ |
| ٨٠ | ٥٣ر٢ |
| ٩٠ | ٥٥ر٥ |

مناقشة النتائج :

للتحقق من صحة الفرض القائل " كلما زاد تسلط الام قل اهمالها اخذت العينة من الاعشارى الاول والثانى والثالث الحاطلة على ٤١ درجة فاقل باعتبارها تتعرض لاقصى حد من التسلط وكان قوامها (٦٦) طفلاً وحسبت معاملات الارتباط بين درجاتها فى التسلط ودرجاتها فى الاهمال بطريقة بيرسون ووجد قيمة معامل الارتباط (٢مر) وهى دالة عند ١٠ر٠

وبهذا يتحقق فرض البحث ويمكن استخدام مقياس التسلط كدليل على عدم اهمال الام لطفلها ٠

* * *

## المراجـــع

١ - أديث نيسر - كيف نعيش مع الاطفال - ترجمة سامى على الجمال - سلسلة دراسات سيكولوجية - القاهرة - النهضة العربية سنة ١٩٦٠ - ص ٣٠ - ٣١ .

٢ - ارلباخ وتسهنر - علم النفس للمعلم والمربى - ترجمة طاهر مزروع - القاهرة - مكتبة النهضة العربية ، د. ت - ص ١١٤ .

٣ - جابر عبد الحميد جابر - دراسات فى علم النفس التربوى - القاهرة عالم الكتب - ١٩٨٠ - ص ٣١٨ .

٤ - حامد عبد العزيز الفقى - أثر اهمال الام على النمو النفسى للطفل - جامعة الكويت - مجلة العلوم الاجتماعية - العدد الرابع - السنة الثالثة - ١٩٨١ - ص ٢٤ .

٥ - حامد عبد السلام زهران - علم نفس النمو " الطفولة والمراهقة " القاهرة - عالم الكتب - ط ٤ - ١٩٧٧ - ص ١٩٢ .

٦ - فوزية دياب - نمو الطفل وتنشئته بين الاسرة ودور الحضانة - سلسلة " تربية الاطفال " فى مرحلة الحضانة (١) - القاهرة - النهضة المصرية ، ط ٢ - ١٩٨٠ - ص ١١٠-١١٣ ص ١٢٦ .

٧ - كاميليا عبد الفتاح - مستوى الطموح والشخصية - مكتبة القاهرة الحديثة ، ١٩٧٢ - ص ١٦٩ .

٨ - محمد عبد الغفار عبد الحميد العميرى - الفروق فى اساليب المعاملة الوالدية كما يراها الاباء والابناء - دراسة مقارنة للاباء من مستويات تعليمية مختلفة وابنهائهم . رسالة ماجستير - كلية التربية - جامعة الاسكندرية - ١٩٨١ .

٩ - محمد عبد القادر عبد الغفار - دراسة عن اثر الاتجاهات الوالدية على التحصيل المدرسى لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية - رسالة ماجستير - كلية التربية - جامعة عين شمس ١٩٧٥ .

١٠ - مصطفى احمد تركى - الرعاية الوالدية وعلاقتها بشخصية الابناء - دراسة تجريبية على طلبة جامعة الكويت - القاهرة - دار النهضة العربية - ١٩٧٤ - ص ١٣١ ·

١١ - مصطفى فهمى ومحمد على القطان - علم النفس الاجتماعى - دراسات نظرية وتطبيقات عملية - القاهرة - الانجلو المصرية ١٩٧٥ - ص ١٥٢ ، ص ١٣٤ ·

١٢ - هناء المطلق - اتجاهات تربية الطفل فى المملكة العربية السعودية - الرياض - دار العلوم للطباعة والنشر - ١٤٠١ هـ - ص ١٠٩ ، ص ١١٤ ·

١٣ - وفاء محمد كمال عبد الخالق - علاقة مستوى الطموح بالاتجاهات الوالدية - المؤتمر الاول لعلم النفس ، ابريل ١٩٨٥ - الجمعية السيكولوجية بالاشتراك مع كلية التربية - جامعة حلوان - ص ٣٤٢ ·

14- Grasman J.C. Elseman, R. Experimental manipulation of autho ritarianism and its effects on creativity- Vol 446. No: 1971 P. 328.

15- Kathleen, D. Ronaldt. Some characteristic of Pavents creative -Psy- Abs Vol.50 No.3 1973 P.320.

## علاقة مستوى الطموح بالاتجاهات الوالدية

كان أول تناول مصرى بالدراسة والبحث لمستوى الطموح فى مايو سنة ١٩٧٢ ، حينما خالف تعريف مستوى الطموح " لكاميليا عبدالفتاح " التعريفات السابقة التى وردت فى دراسات هوبى سنة ١٩٣٠، فرانك سنة ١٩٣٥ ص ١١٩ ، ايزنك سنة ١٩٤٥ ، مورتون دوتش سنة ١٩٥٤ ، دريفر سنة ١٩٥٢ وأخيرا تعريف راجح سنة ١٩٦٨ ص ١٠٣ ( كاميليا عبدالفتاح سنة ١٩٧٢) .

وكان هذا التعريف لمستوى الطموح بأنه " سمة ثابتة ثباتا نسبيا تفرق بين الأفراد فى الوصول الى مستوى معين يتفق والتكوين النفسى للفرد واطاره المرجعى ، ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التى مر بها " سنة ١٩٧٢ ص ١٣.

تجاوز هذا التعريف القصور الذى لوحظ فى التعريفات السابقة عليه حيث يؤخذ على الدراسات السابقة بالترتيب أن بعضها خلط بين الطموح ذاته ومستواه ، كما تناولته من الناحية الشعورية فقط وأهملت الحاجات اللاشعورية التى تدفع الفرد لتحقيق أهدافه بشكل غير معلوم لعقله الواعى ( هوبى سنة ١٩٣٠ ) ومنها مَنْ قَصَرَ مستوى الطموح على تقدير الخبرات السابقة للشخصية وأغفل النشاط الذاتى لها فى المماثلة بين خبراتها السابقة وبين المواقف الجديدة وتلك المماثلة التى قد تكون حوافز جديدة تدفع الشخصية للارتقاء ( فرانك سنة ١٩٣٥) ومنها مَنْ اعتبره القرار الذى يصدره الفرد توضيحا لسلوكه المقبل وتقييماً لادائه المتوقع . كما قصره البعض الآخر على الاطار المرجعى الذى يحدد للفرد مستوى نجاحه أو فشله ( دريفر سنة ١٩٥٢ )، فى حين عرف ايزنك سنة ١٩٤٧" الطموح بأنه ميل للمثابرة ناتج عن المنافسة الذاتية للفرد وتطلعه الى تذليل العقبات والتغلب على المشكلات بكفاءة عالية".

**مشكلة البحث وأهميتها :**

يحدد مستوى الطموح نشاط الافراد الاجتماعى وعلاقاتهم بالآخرين

ومدى تقبلهم للمعايير الاجتماعية وتقبل الذات والقيام بمسئوليات الأدوار المختلفة ، كما أنه يصلح لقياس السواء وعدم السواء الذى تتميز به كثير من الشخصيات ، لذلك فهو أحد المتغيرات الهامة التى تستحق الدراسة . كذلك أظهر تحليل بنود التعريف الاجرائى لمستوى الطموح والاطلاع على بعض الدراسات التى تناولت الاتجاهات الوالدية فى علاقتها بالعديد من متغيرات الشخصية أنه يمكن أن تكون هناك علاقة ما بين ادراك الأبناء للاتجاهات الوالدية المستخدمة فى عملية التنشئة الاجتماعية لهم وبين مستوى طموحهم تتمثل هذه العلاقة فيما يلى :-

علاقة الاتجاهات الوالدية بمفهوم مستوى الطموح باعتباره استعدادا نفسيا :-

يقصد بالاستعداد النفسى بالنسبة لمستوى الطموح ، أن بعض الناس عندهم الميل الى تقدير وتحديد أهدافهم فى الحياة تقديرا يتسم اما بالطموح الزائد أو الطموح المنخفض ومن ثم يمكن القول بأن مستوى الطموح لدى الفرد يتأثر بالعوامل التكوينية وعوامل التدريب والتربية والتنشئة الاجتماعية " كاميليا عبدالفتاح ص ١٠ سنة ١٩٧٢ " .

كما حاولت بعض الدراسات التطبيقية تحديد العلاقة بين الاتجاهات الوالدية ومتغيرات اجتماعية ونفسية كتقبل الذات وتقبل الآخرين ( فاديه محمود ص ٢٠٤ سنة ١٩٨٠ ) والتوافق النفسى والشخصى ومدى اعتماد الفرد على نفسه وميوله للانعزال والانبساط والارتباط بين ذلك كله وبين تقبل الوالدين والاستقلال السيكولوجى ونمو الأنا لدى الابناء كما أكدت دراسات مصطفى تركى سنة ١٩٧٤ على العلاقة بين الميول والشعور بالنقص وبعض أنماط التربية الأسرية .

ثانيا : علاقة الاتجاهات الوالدية بمفهوم مستوى الطموح باعتباره وصفا لاطار تقدير المواقف :

يتكون هذا الاطار من عاملين أساسيين :

الأول - تجارب النجاح والفشل الذى تمر بها الشخصية وتجعلها أساسا تحكم به على مختلف المواقف والأهداف .

الثانى - الظروف والقيم والتقاليد والعادات واتجاهات الجماعة ودورها فى تكوين مستوى الطموح ٠

أكد هذا المفهوم أيضا على وجود علاقة بين اتجاهات الجماعة وتكوين مستوى معين للطموح ٠ كما أكدت الدراسات على وجود ارتباط بين معاملة الوالدين التى تتسم بالسيادة والرفض والاكراه وانخفاض القدرات الابداعية لدى الأبناء تلك القدرات التى تهيئهم للنجاح فى تجاربهم الشخصية وتدفعهم للثقة بالنفس والتقدير السوى للذات مما يجعلهم قادرين على تقبل مواقف الفشل وتحويلها الى دوافع جديدة للانجاز وتعديل الأهداف ( محمد عبد الغفار سنة ١٩٨١م )٠
كما أكد سيد صبحى سنة ١٩٧٥ على العلاقة الايجابية بين نمط السواء فى التربية الأسرية وقدرة الأبناء على الانتاج الابتكارى فى الفنون التشكيلية ٠

مما تقدم يتضح أن معظم التغيرات التابعة التى درست فى الدراسات السابقة يسهم بشكل كبير فى تكوين مفهوم مستوى الطموح مما دفع البحث الحالى لتوقع وجود علاقة قوية واحتمال كبير لتأثر مستوى الطموح لدى الأبناء بالاتجاهات الوالدية التى تظهر فى أنماط التربية الأسرية ٠

ثالثا - علاقة الاتجاهات الوالدية بمفهوم مستوى الطموح باعتباره سمه :

والسمة هنا هى الاستعداد العام أو النزعة التى تطبع سلوك الفرد بطابع خاص وتشكله وتعين نوعه وكيفيته ، وهى بهذا المعنى تشمل العواطف والميول والاتجاهات الخلقية والعقد النفسية والمميزات المزاجية وهنا أيضا نرى أن بعض الدراسات قد تناول هذه المتغيرات فى علاقتها بالاتجاهات الوالدية ٠ فتناولت دراسة ليديت ص ٢٧١ : ٢٨١ سنة ١٩٧٤ الاتجاهات الوالدية والنمو الخلقى حيث افترضت ان نمط المساواة والتعاون والديمقراطية يمكن أن يلعب دورا كبيرا فى الاسراع بالنمو الخلقى فى حين يؤدى نمط الاهمال والقسوة الى تأخر نمو الحكم الخلقى مما يؤثر على سمات الأفراد واتجاهاتهم وشخصياتهم

ككل . كما أكدت دراسة مونتيمير رايموند سنة ١٩٧٧ ودراسة ساراسوث وسندراسان سنة ١٩٨٠ ص ٩٩ / ١٠٤ على تأثير نظم الام فى التربية والنمو الخلقى كما تناولت دراسة جريجورى ونورمان سنة ١٩٧٤، تأثر النمو المعرفى الاجتماعى للاطفال بالأسر الجانحة وأثر التدريب على النمو الخلقى للأفراد غير الناضجين كما ثبت فى عدد من الدراسات أن الأفراد الذين تتاح لهم فرص تحمل المسئولية ( وهى احدى مكونات مستوى الطموح) والذين يتصفون بروح التعاون والاعتماد على النفس ( وهذه ركائز أخرى لمستوى الطموح ) والقادرين على الابداع والمتمتعين بالشعبية بين زملائهم تتسم تربيتهم بالديمقراطية وتتجنب أسرهم الأسلوب التسلطى ( ماو سنة ١٩٦٦ ، دراير وويلز سنة ١٩٦٦ ، هولاند سنة ١٩٦٣) كذلك اثبتت دراسات " فيلز " أن مستوى الطموح ينمو بالتشجيع والمديح والتدريب على النجاح ...اذن فمستوى الطموح ينمو ويتأثر لدى الفرد خلال فترات نموه النفسى ونتاج عمليات التعليم والتدريب والتوجيه ومواقف الفشل والنجاح ووفق معايير الأسرة وفكرتها عن الطفل " كاميليا سنة ١٩٧٢ ص ١٦٣ ، من هذا كله كانت فكرة هذا البحث التى تحاول التعرف على العلاقة بين مستوى طموح الابناء وأساليب الاباء واتجاهاتهم فى التنشئة الاجتماعية حيث أن الكشف عن مستوى الطموح فى حد ذاته يعتبر كشف عن الشخصية فى عدد من أبعادها ومكوناتها ، فهو كشف عن السمات المميزة لها وعن ميولها واتجاهاتها ودوافعها اللاشعورية كما هو محدد لمعايير السواء وعدم السواء للشخصية بوجه عام.

## أهداف الدراسة :

لذلك فمعرفة العلاقة بين نوع الاتجاهات الوالدية ايجابية التأثير على مستوى الطموح والأخرى ذات التأثير السلبى عليه يعتبر هدف يستحق الدراسة .

كما أن هناك هدفا تطبيقيا مرتبطا بهذا الهدف المعرفى النظرى وهو أن يتمكن مندوبو التنشئة الاجتماعية من تعديل الاتجاهات الوالدية ذات التأثير السلبى على مستوى طموح الأبناء حيث أنها ممتدة التأثير على معظم الجوانب الأخرى للشخصية.

**فروض البحث :**

١- ترتبط الاتجاهات الوالدية غير السوية ارتباطا سالبا بمستوى الطموح
٢- ترتبط الاتجاهات الوالدية السوية ارتباطا موجبا بمستوى الطموح.

**العينة :**

تتكون عينة البحث الحالى من ١٦٩ طالباً وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية من كلية الخدمة الاجتماعية بالسنة الأولى والثانية - وكلية التربية جامعة حلوان طلبة وطالبات شعبتى رياض الأطفال والمكتبات والوسائل التعليمية خلال السنة الدراسية سنة ١٩٨٠ - سنة ١٩٨١م تتراوح أعمار العينة بين ١٩ ، ٢١ سنة.

**أدوات البحث :**

أولا : استبيان مستوى الطموح للراشدين :-

وهو من تأليف كاميليا عبدالفتاح بناء على التعريف الاجرائى لمستوى الطموح والتى توصلت اليه ويحتوى على ٧٩ سؤالا ، تندرج تحت سبع سمات رئيسية وضع لكل منها عشرة أسئلة ماعدا السمة الرابعة (الميل الى الكفاح ) لاعتبارات احصائية وضع لها ٩ أسئلة فقط . ثم وضعت عشرة أسئلة خاصة بالمراجعة ووزعت بين باقى أسئلة الاستبيان وفيما يلى بنوده :-

١- النظرة للحياة ( مدى التفاؤل والاقدام على الحياة )*
٢- الاتجاه نحو التفوق ( ويقيس ميول الفرد وتوقعاته للنجاح فى الحياة )
٣- تحديد الأهداف والخطة ( ويعنى أن الفرد لايترك شيئا للظروف بل يسير وفق خطة محددة وأهدافه واضحة ويدركها بوعى ).
٤- الميل الى الكفاح ( والمقصود به أن الفرد يوظف امكانياته وينمى قدراته ويكتسب مزيدا من الخبرات بوضع نفسه خارج البيئة الطبيعية ومن ثم يصبح قادرا على معالجة المشكلات ).
٥- تحمل المسئولية والاعتماد على النفس (المعنى النفسى لهذا المحور

* مابين قوسين تفسير خاص من صاحبة البحث الحالى للمحاور.

يدل على تقدير حقيقى للذات مما يجعلها تستوعب أدوارها الاجتماعية ومسئولياتها )٠

٦- المثابرة ( ويعتمد هذا المحور على السابق كنتيجة له فالتقدير الذاتى السليم يجعل الشخصية تتحمل الفشل وتجعل منه دافعا جديدا للنجاح )٠

٧- الرضا بالوضع الحاضر والايمان بالحظ ( طالما هناك تفهم للذات واعتراف بالقدرات وتوظيف لها كما هو ملحوظ فى المحورين ٥ ، ٦ ، فينتج عن هذا تقدير للواقع بشكل مناسب للعمل والجهد الذى تبذله الشخصية ولكن بدون ارجاع النتائج للحظ )٠

بناء على التفسيرات الحالية لمحاور المقياس والاطلاع على الدراسات التى تعرضت لعلاقة الاتجاهات الوالدية بالعديد من المتغيرات والتى ظهر بعضها أعلاه ، ظهر السؤال الذى يحاول البحث الاجابة عنه :

هل هناك ثمة علاقة بين الاتجاهات الوالدية كما يدركها الابناء ومستوى طموحهم ؟

ثانيا :

مقياس الاتجاهات الوالدية كما يدركها الابناء :- ( اعداد سيد صبحى ) وقع الاختيار على هذا المقياس لانه " ينبغى أن تحكم على المعاملة الاجتماعية التى يلقاها الشخص أو التى خبرها الشخص من وجهة نظر الشخص ذاته لامن وجهة نظر مَنْ يُصدر الحكم ، فقد يبدو لنا ان شخصا يلقى معاملة اجتماعية سوية وعلى الرغم من ذلك نجده لايستجيب الاستجابات المناسبة ، وقد تقابل طفلا يعامل معاملة تبدو لنا قاسية وعلى الرغم من ذلك لايبدو على سلوكه الآثار السيئة التى نتوقعها " سلامة وعبد الغفار ١٨ سنة ١٩٧٢ " اعد المقياس سيد صبحى ويتكون من صورتين الصورة (أ) الخاصة بالوالد والصورة (ب) الخاصة بالوالده ، ويضم المقياس سبعة مقاييس فرعية هى التسلط - السواء - اثارة الالم النفسى - الحماية الزائدة - التفرقة - التذبذب - الاهمال ٠ ويتكون كل مقياس فرعى من (١٢) عبارة فتصبح عبارات المقياس (٨٤) عبارة واتبع فى تصحيحه طريقة ليكرت المختصرة : موافق ، متردد ، معترض

واعطيت درجتان للموافقة ، ودرجة للتردد ، وصفر للرفض .

تقنين الأدوات :-

تم التأكد من ثبات مقياس مستوى الطموح عن طريق الاعادة على عينة مكونة من ٣٥ طالب وطالبة من السنة الأولى بكلية التربية جامعة حلوان وبحساب معامل الارتباط بين التطبيقين جاءت النتائج مطمئنة على درجة ثبات المقياس حيث كان ر = ٧٩ر**

كما استخدم البحث الحالى استبيان مستوى الطموح باعتباره اداة صالحة لقياس هذا المتغير حيث كان آخر تأكد من صدق الاستبيان عن طريق المحكمين على عينة مشابهة فى يناير سنة ١٩٨٥ فى بحث مازال العمل فيه مستمر للباحثة ايمان حسن الجبيلى - كلية التربية الرياضية للبنات بالاسكندرية جامعة حلوان . وقد تم التأكد من ثبات مقياس الاتجاهات الوالدية عن طريق الإعادة على عينة مكونة من ١٩ طالب وطالبة من السنة الأولى والثانية بكلية التربية والخدمة الاجتماعية جامعة حلوان وبحساب معامل الارتباط بين التطبيقيين جاءت النتائج للمحاور السبعة كما يلى :-

التسلط ر = ٨٥ر** اثارة الألم النفسى ر = ٧٧** السواء = ٧١ر**

وجاء الارتباط بين التطبيقيين غير دال بالنسبة لباقى المحاور كما يلى :-

| | |
|---|---|
| الحماية الزائدة ر = ١٢ر | التفرقة ر = ٣٠ر |
| التذبذب ر = ٤٨ر | الاهمال ر = ٢٢ر |

وقد استخدم البحث الحالى المقياس باعتباره أداة صالحة لقياس المتغيرات السبعة حيث كان آخر تأكد من صدقه فى بحث الماجستير لعبد الحميد العميرى كلية التربية جامعة الاسكندرية ١٩٨١ " الفروق فى أساليب المعاملة الوالدية كما يراها الابناء والاباء دراسة مقارنة للاباء من مستويات تعليمية مختلفة وابنائهم .

الاجراء الاحصائى :

بعد تطبيق الادوات تم أخذ الارباعى الاعلى والادنى لكل مقياس

** دال عند ٠١ر .

وتم ايجاد المتوسط للارباعى الاعلى والادنى ، وحسبت دلالة الفروق بين المتوسطات عن طريق اختبار ت • ونظرا لعدم تساوى عدد العينة فى الارباعيين استخدم القانون التالى •

$$\text{ت} = \frac{\text{م}_1 - \text{م}_2}{\sqrt{\left(\frac{\text{ن ع}_1^2 + \text{ن}_2\text{ع}_2^2}{\text{ن}_1 + \text{ن}_2 - 2}\right)\left(\frac{1}{\text{ن}_1} + \frac{1}{\text{ن}_2}\right)}}$$

حيث $\text{م}_1$ متوسط الارباعى الادنى ، $\text{م}_2$ متوسط الارباعى الاعلى و $\text{ع}_1$ الانحراف المعيارى للارباعى الادنى ، $\text{ع}_2$ الانحراف المعيارى للارباعى الاعلى
ن = عدد العينة •

النتائج وتفسيرها : ( الجدول بالصفحة التالية )

أولا : مستوى الطموح واتجاه التسلط :

المقصود بالتسلط هو فرض الرأى بالقوة أو اللين ، بالتهديد أو الالحاح • والتسلط بكل صوره يعوق المبادأة ولايشبع الحاجة للنجاح فيؤثر بالتالى على مستوى الثقة بالنفس • كذلك قد يدفع الفرد الى التخلى عن آماله والسعى للتطابق مع الأم وخشية اللوم ويخلق الشخصية القلقة بسبب الشعور الدائم بالذنب •

وبالتالى يتكون لدى الفرد الانا الاعلى السلبى الذى يقوم على الخوف وهذا بدوره يمنع مشاعر الحرية ويثير المخاوف الداخلية التى تعوق الاقبال على الحياة والنظرة المتفائلة لها ( جونز ) كاميليا عبد الفتاح •

وقد ظهر ذلك بوضوح فى الآثار السلبية للتسلط على مستوى الطموح حيث وجدت فروق دالة فى نمط التسلط فى التربية من قِبَل كل من الام والاب وبين مستوى الطموح فالحاصلين على درجات عالية فى التسلط ينخفض لديهم مستوى الطموح والعكس صحيح لدى الحاصلين على درجات منخفضة فى نمط التسلط يرتفع لديهم مستوى الطموح ، وتشير هذه النتيجة التى تحقق الصدق السيكولوجى للفرض الأول من فروض البحث ، حيث ان اتجاه التسلط من الاتجاهات غير السوية •

جدول يبين مستوى الدلالة لقيم (ت) لكل متغير

| الاتجـــــاه | اربـاعي اعلـــــى | | | اربـاعي ادنـــــى | | | قيمــــة | مستـــوى |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | م | ع | ن | م | ع | ن | ت | الدلالـــة |
| ١- تسلط (والده) | ٤٦ر٣٧ | ٨ر٨٣ | ٣٠ | ٥٢ر٢٩ | ٨ر٨٣ | ٤٥ | ٤ر٢٨ | ** |
| تسلط (والده) | ٤٤ر٩١ | ١٠ر٣٨ | ٣٣ | ٥٤ر٨١ | ٨ر٠٧ | ٣١ | ٤ر١٧ | ** |
| ٢- تذبذب (والده) | ٤٧ر٩٣ | ٩ر٨٤ | ٤٥ | ٥٥ر٠٧ | ٧ر٤٨ | ٤١ | ٣ر٧٢ | ** |
| تذبذب (والد) | ٤٩ر٧٢ | ٨ر٦٨ | ٣٢ | ٥٢ر٤٦ | ٩ر٥٥ | ٣٩ | ١ر٢٣ | N.S |
| ٣- سواء (والده) | ٥٤ر٦١ | ٧ر٩٩ | ٤٤ | ٤٧ر٤٥ | ١٠ر٨٦ | ٤٢ | ٣ر٤٥ | ** |
| سواء (والد) | ٥٩ر٧٥ | ٤ر٦٨ | ٤٠ | ٤٤ر٠٦ | ١٠ر٨١ | ٣٢ | ٨ر١٥ | ** |
| ٤- حماية زائدة (والده) | ٤٩ر٣٨ | ٨ر٦٨ | ٤٠ | ٥٢ر٠٥ | ٨ر٦٦ | ٤٣ | ١ر٣٤ | N.S |
| حماية زائدة (والد) | ٤٨ر٥٢ | ٨ر٨ | ٣٣ | ٥٢ر٤٧ | ٨ر١٨ | ٣٠ | ٢ر٢٧ | * |
| ٥- اهمال (والده) | ٥٠ر١٣ | ١١ر٣٧ | ٣٨ | ٥٣ر١٣ | ١٠ر٤٦ | ٣٠ | ١ر١ | N.S |
| اهمال (والد) | ٤٩ر٩٤ | ١١ر١٨ | ٣٣ | ٥٣ر٥ | ٨ر٣٦ | ٣٤ | ١ر٤٦ | N.S |
| ٦- اثار الالم النفسى (والدة) | ٤٩ر١٣ | ١٠ر٥٣ | ٤٠ | ٥٣ر١٦ | ٨ر٢٩ | ٣٧ | ١ر٨ | N.S |
| اثار الالم النفسى (والده) | ٤٩ر٨١ | ٨ر٧٠ | ٤٠ | ٥١ر٩٩ | ٨ر٥٥ | ٤٣ | ١ر٤٣ | N.S |
| ٧- تفرقة (والده) | ٤٩ر١١ | ١٠ر٢٦ | ٣٨ | ٥٣ر٧٩ | ٩ر٤١ | ٤٣ | ١ر٦٦ | N.S |
| تفرقة (والد) | ٤٩ر١٣ | ١٠ر٥٢ | ٣٩ | ٥٢ر١٢ | ٩ر٥٥ | ٤١ | ١ر٧ | N.S |

دالة عند ٠١ر
دالة عند ٠٥ر

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض بأن تسلط الاباء فى اتجاهاتهم نحو الابناء وادراك الابناء لذلك التسلط يؤدى الى تكوين شخصية ضعيفة الطموح اتكالية وغير واثقة من كفاءتها ٠

وقد أكدت كثير من الدراسات على ضرورة تجنب نمط التسلط فى التربية حيث يطلق النمط المتسامح قدرات الابناء ويصقل شخصياتهم وخاصة من الناحية الاجتماعية ( ويلارد آدلسون سنة ١٩٦٢) ٠ وكذلك ظهرت نتائج مشابهة فى دراسة منيره حلمى سنة ١٩٦٧م حيث وجدت علاقة دالة بين سيطرة أحد الوالدين بشكل متطرف وبين وقوع مشكلات التوافق المنزلى لدى الطالبات ٠ كما أكدت دراسات هلبرن الفريد ص ٣٢٨ و جروسمان وايزمان ص ١١١ على ضرورة تجنب الأسلوب التسلطى لما له من آثار ضارة على القدرات المعرفية والابتكارية للأبناء٠

## ثانيا : مستوى الطموح واتجاه التذبذب :

يقصد به عدم استقرار الوالدين فى استخدام أساليب الثواب والعقاب لانواع السلوك - كما يعنى عدم استقرارها على نوع السلوك الذى يستوجب العقوبة والثواب ( هناء المطلق ص ٦٧ ) ومن الجدول السابق تتضح الفروق الدالة بين تذبذب الام وانخفاض مستوى طموح الابناء وهذه الدلالة لها تفسيرها المنطقى حيث أن هذا النمط من التربية يثير الحيرة والقلق ويجعل الابناء فى حالة ترقب مستمرة للعقاب على المواقف الاجتماعية حيث لم يتكون لديهم الاطار المرجعى السليم لذلك يتعثر الابناء فى ادراك المواقف المختلفة فلا يتمكن من رسم مخطط لسلوكه وقد تنعزل الشخصية تبعا لذلك الشعور وتتجنب النشاط الاجتماعى فتنفصل انفعاليا عن الواقع وتهتز صورة الذات مما يؤدى لخفض مستوى الطموح وعدم الاتزان الانفعالى ( كاميليا ص ١٣٣)٠

كما يمكن تفسير وجود الدلالة بين تذبذب الأم وانخفاض مستوى طموح الابناء وعدم وجود نفس الدلالة لتذبذب الأب بأن طلاب الجامعة ( العينة الحالية ) لايقضون وقتا طويلا مع الأب يسمح بادراكهم للتذبذب فى التربية الأبوية كما أن قلة التفاعل مع الأب قد لايسمح بظهور التذبذب

فقد لايمر الطالب مع الأب بموقفين متشابهين أو بالموقف الواحد مرتين فلايتاح للابن التعرف على التضارب فى الرأى لدى الأب .

والواقع ان للام فى مجتمعنا التأثير الأكبر على الابناء ودورها فى عملية التنشئة الاجتماعية أبلغ أثرا من دور الأب لذلك نرى ان تذبذب الام يؤدى الى تخلخل فى القيم يوصل الى التردد فى اتخاذ القرارات مما يؤثر على مستوى الطموح . فيجب أن تتسم التنشئة الاجتماعية من جانب الام على الأقل بقدر كبير من الثبات .

ثالثا : السواء وعلاقته بمستوى الطموح :

يقصد باتجاه السواء أنه أفضل تطبيق للطرق التربوية والتنشئة السوية لكل عناصر الشخصية مما يضمن لها اشباع كافة احتياجاتها النفس اجتماعية مما ينمى الثقة بالنفس ويدفع للنمو والتكامل الاجتماعى .

ويتضح من الجدول السابق وجود علاقة موجبة احصائيا بمستوى دلالة ١٠ر بين ادراك العينة لاتجاه السواء من قبل الاب والام وارتفاع مستوى الطموح ومن هذا يتضح أن الفرض الثانى للبحث قد تحقق .

وقد كانت الدراسات السابقة التى قامت بها فيلر سنة ١٩٣٧موحية بهذه النتيجة حيث أكدت الدراسات على الدور الايجابى للتشجيع والثناء على الشعور بالاستقلال واشباع الحاجة كذلك السواء فى اشباع حاجة الافراد للقيم وسواء السلطة الضابطة - كما أكدت بعض الدراسات على أن ممارسة الوالدين للاساليب السوية فى التنشئة تضمن اشتراك الابناء فى العديد من الادوار الاجتماعية مما يزيد من الثقة بالنفس وتكسب الابناء احترام الذات وتقديرها ( فادية سنة ١٩٧٩) ويمكن التأكيد على أن اتجاه السواء يتلافى جميع سلبيات الاتجاهات الغير سوية ويعمل على دفع عجلة نمو الشخصية بوجه عام وعلى تنمية مستوى الطموح بوجه خاص .

## رابعا : الحماية الزائدة وعلاقتها بمستوى الطموح :

يقصد بالحماية الزائدة القيام بالواجبات التى يمكن أن يقوم بها الافراد نيابة عنهم وهذا الاتجاه فى نتائجه يشابه اتجاه التدليل من حيث انه يشبع احتياجات الافراد بدون تدريب منهم على وسائل اشباعها علما بأن الاحتياجات النفس اجتماعية تعتبر دوافع للسلوك الاجتماعى والتفاعل الذى ينمى الشخصية ، ويتضح من الجدول السابق ان العلاقة بين الحماية الزائدة من قبل الام ومستوى طموح الابناء ليس لها دلالة احصائية . وقد يمكن تفسير ذلك بأن الابناء يصعب عليهم ادراك الحماية الزائدة من قبل الام على أنها تدخل فى شئونهم يعوق تفاعلهم بل قد ينظرون للحماية الزائدة من الام على انها تعبير طبيعى عن الحب والاهتمام . كما قد يكون لسن عينة البحث دخل فى مدى تقبلهم لهذه الحماية حيث ان لديهم فى مجتمع الاصدقاء ودورهم فى الجامعة مما يؤكد ذاتهم مما لايجعلهم يلقون بالا لحماية الام الزائدة لهم . فى حين يتضح من الجدول وجود علاقة سالبة بمستوى دلالة ٠٥ر وبين الحماية الزائدة من قبل الاب ومستوى طموح الابناء بمعنى أنه كلما زادت الحماية من قبل الاب قل مستوى طموح الابناء . ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الأبناء ينظرون لحماية الأب على انها تدخل فى شئونهم وعدم ثقة من الاب فى سلوكهم . فقد يكون لوضعهم الجامعى اثرا ايجابيا دافعا لمستوى طموحهم ومشجعا لاستقلالهم ويأتى تدخل الأب بالحماية الزائدة مناقضا للمتوقع منه فى هذه المرحلة فيعجز الابناء عن مواجهة هذا التناقض فيصبح غير قادر على ممارسة دوره الاجتماعى بالشكل الذى كان يرنو اليه .

ويمكن استنتاج ان الحماية الزائدة من قبل الاب تؤثر تأثيرا سلبيا على مستوى طموح الابناء أكثر من أثر الحماية من قبل الام .

وقد أشارت النتائج الواردة فى الجدول الى عدم وجود دلالة بين اتجاه الاهمال واثارة الالم النفسى والتفرقة من قبل الوالدين وبين مستوى الطموح . بالرغم من منطقية تأثير هذه المتغيرات الثلاثة على

مستوى الطموح كما ورد فى مقدمة هذا البحث الا أن هذه النتيجة قد تكون دافعا جديدا لاعادة النظر فى طبيعة هذه المحاور وطريقة قياسها ودورها وأهميتها بالنسبة للمرحلة الجامعية فقد يكون لهذه المحاور تأثيرات مختلفة على مراحل النمو المختلفة فما يعتبر منها معوقا كبيرا للنمو فى مرحلة الطفولة قد لايعتبر كذلك بالنسبة للمرحلة الممثلة لها عينة البحث الحالى ٠

الخلاصة :

يمكن استخلاص الأثر السلبى على مستوى الطموح لكل من اتجاه التسلط الحماية الزائدة والتذبذب بوجه عام من قبل الوالدين والأثر الايجابى على مستوى طموح الابناء لاتجاه السواء من قبل الوالدين ٠

والتوقف عن الحكم على أثر كل من الاهمال واثارة الالم النفسى والتفرقة على مستوى الطموح بالنسبة لحدود البحث الحالى ٠

## ملخص

## علاقة مستوى الطموح بالاتجاهات الوالدية

تتناول هذه الدراسة العلاقة بين الاتجاهات الوالدية ومستوى طموح الابناء • وتفترض وجود علاقة ايجابية بين الاتجاهات الوالدية السوية ومستوى طموح الابناء ووجود علاقة سلبية بين الاتجاهات الوالدية غير السوية ومستوى طموح الابناء • أجريت هذه الدراسة على ١٦٩ طالب وطالبة من كلية الخدمة الاجتماعية بالسنة الأولى والثانية وكلية التربية جامعة حلوان شعبتى رياض الأطفال والمكتبات والوسائل التعليمية خلال السنة الدراسية ١٩٨٠ - ١٩٨١•

استخدم مقياس الاتجوهات الوالدية كما يدركها الابناء (اعداد سيد صبحى ) ومقياس مستوى الطموح للراشدين (تأليف كاميليا عبدالفتاح) لقياس المتغيرات وقد تحققت فروض البحث حيث ثبت وجود علاقة سلبية بين نمط التسلط من قبل كل من الوالد والوالدة وبين مستوى طموح الابناء فقد ظهر مستوى منخفض للطموح لدى الابناء الذين يتعرضون لنمط التسلط فى التربية•

كما وجدت علاقة دالة احصائيا بين نمط التذبذب من قبل الوالدة وبين انخفاض مستوى طموح الأبناء فى حين لم توجد نفس الدلالة بين تذبذب الوالد وبين مستوى الطموح • مما قد يفسر بأن ادراك الابناء لنمط التذبذب من قبل الوالد لايمتد أثره لمستوى طموحهم•

كما وجدت علاقة دالة احصائيا عند مستوى ٠٥ر للحماية الزائدة من قبل الوالد وانخفاض مستوى طموح الابناء مما يدفع للاعتقاد ان الابناء يدركون نمط الحماية الزائدة من قبل الاب على انه عدم ثقة فى شخصياتهم مما يؤثر على عاطفة اعتبار الذات لديهم • فى حين لم توجد نفس الدلالة بين الحماية الزائدة من قبل الوالدة وبين مستوى طموح الابناء • فى حين لم توجد دلالة احصائية للعلاقة بين اتجاهات الاهمال اثارة الالم النفسى ، والتفرقة من قبل كل من الوالدين وبين مستوى

طموح الابناء . كذلك تحقق الفرض الاول للبحث حين ثبت وجود علاقة ايجابية دالة بين نمط السواء من قبل الوالدين وبين ارتفاع مستوى الطموح عند مستوى ١٠ر وبذلك يوجه البحث النظر الى خطورة الدور الذى تلعبه الاتجاهات الوالدية فى ارتفاع مستوى طموح الابناء الذى يوءدى بدوره للاقبال على الحياة والذى يعد دافعا للانجاز ، وانخفاض مستوى الطموح الذى قد يدفع للانسحاب من الواقع الاجتماعى وفقدان الثقة بالنفس .

***

## المراجـــــع


١) أحمد سلامة ، عبد السلام عبد الغفار - مقياس ( ف ٠ن) للتعرف على المستويات العليا فى القدرة على الانتاج الابتكارى فى مجـال الفنون التشكيلية - المجلة الاجتماعية القومية - المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية العدد الثالث - سبتمبر سنة ١٩٧٢ ، ص ١٨ ٠

٢) أحمد عزت راجح - اصول علم النفس - الاسكندرية دار الطالب سنة ١٩٦٨ ، ص ١٠٣ ٠

٣) سيد صبحى " اثر الاتجاهات الوالدية والمستوى الثقافى للوالدين على تنمية الابتكار " رسالة دكتوراه كلية التربية جامعة عين شمس سنة ١٩٧٥ ٠

٤) فادية محمود داود - " دراسة العلاقة بين الاتجاهات الوالدية وتقبل الذات وتقبل الاخرين والتوافق الدراسى لدى عينة من تلاميذ وتلميذات المدارس الاعدادية " دراسات فى علم النفس التربوى - جابر عبد الحميد سنة ١٩٨٠ عالم الكتب ٠

٥) كاميليا عبد الفتاح - مستوى الطموح والشخصية ٠ مكتبة القاهرة الحديثة سنة ١٩٧٢ ص ١٣ ، ص ١٠ ، ص ١٦٩ ٠

٦) كاميليا عبد الفتاح " الاتزان الانفعالى وعلاقته بمستوى الطموح " رسالة ماجستير غير منشورة - كلية الاداب جامعة عين شمس سنة ١٩٦١ ، ص ٦٢ ، ص ١٣٣ ٠

٧) محمد عبد الغفار . عبد الحميد العميرى - الفروق فى اساليب المعاملة الوالدية كما يراها الاباء والابناء دراسة مقارنة للاباء من مستويات تعليمية وابنائهم ٠ رسالة ماجستير كلية التربية جامعة الاسكندرية ١٩٨١م ٠

٨) مصطفى احمد تركى - الرعاية الوالدية وعلاقتها بشخصية الابناء ٠ دراسة تجريبية على طلبة جامعة الكويت القاهرة دار النهضة العربية سنة ١٩٧٤ ٠

٩) منيرة حلمى التوافق النفسى للطالبة الجامعية وعلاقته بمجموعة من المتغيرات - حولية كلية البنات - جامعة عين شمس - سنة ١٩٦٧ .

١٠) هناء المطلق اتجاهات تربية الطفل فى المملكة العربية السعودية الرياض دار العلوم للطباعة والنشر سنة ١٤٠١هـ .

11- Drayer, A.S. Wells, M.D. parental values; Parental control and creativity. Journal of marriage and family vol. 28 No.1 1966.

12- Eysenck, U.J. Dimensions of personality., London, Kegan paul, 1947.

13- Frank, J.D.; Individual differences in certain aspects of level of aspiration, Amer. J. Psy. XL VII, 119, 1935.

14- Grasman, J.C. & Eiseman, R. Experimental manipulation of authoritianism and It's effects on creativity Vol. 46, No.2, 1971, p.328.

15- Gregory J. Jurkovic Norman M. Prentice "dimensions of moral interaction and moral judgment in delinquent and non delinquent and non delinquent families". Journal of consulting and clinical psychology 1974, Vol.42 No.2, pp. 256-262.

16- Holland, J.L. Creative and academic performance among talented adolescents in studies in adolescence New york MacMillan Cam. 1963.

17- Heilbren, A.B. Maternal child rearing and creativity in seris- Psy. Abs. Vol.48, No.1 1972 p. 111.

18- Mau, W.A. E, Maw E.W. Children's curiosity and paremented attitudes J. of marriage and family Vol. 28. 28, No.3, 1966.

19- Lydiat, M. Parental attitudes and the moral development of children J. of moral Education Vol.3 No.3, 1974, pp. 271-281.

20- Raymong Montemayor : Parental disciplinary technique and the development of children's moral judgement. The university of Utan, at the biennial at meeting of the S.R. Society for research in child development, New York Orleans, March 1977.

21- Sara Swathi T.S. & Sundaresan J. Perceived maternl disciplinary practives and their relation to development of moral judgement. International Journal of behavioral development 3 1960 pp. 91 : 104 Northe Holland publishing company.

## دراسة تتبعية لمستوى طموح طلاب الدفعة الأولى

### شعبة ريـــــــاض الأطفـــــال

تتميز مصر بتاريخ طويل فى التربية والتعليم يمتد الى أكثر مـــن خمسة آلاف سنة وقد عرفت مصر دور الحضانة ورياض الأطفال مبكرا فى هــذا القرن حيث انشئت أول روضة اطفال عام ١٩١٨ وكانت بالاسكندرية وكانت للذكور ثم بعد ذلك بعام واحد انشئت روضة قصر الدوبارة بالقاهـــرة فى جاردن سيتى للبنات ٠(٣) ص ١٤٩٠

منذ ذلك التاريخ وقبله بكثير فى بلاد العالم كانت الحاجة ماســة للرعاية المتخصصة لطفل ماقبل المدرسة خلال أخطر سنوات العمر تأثيــرا على شخصيته ككل ٠

لذلك تغيرت النظرة التى كانت سائدة عن طفل هذه المرحلة مما أدى لنفس التغير فى النظرة لمعلم هذه المرحلة ، فقد تزايد اهتمام عـدد من الوزارات والهيئات الحكومية بطفل المرحلة كما صاحب هذا الاهتمام ادراك واعى وتقدير كبير لدور معلم رياض الاطفال وسمو رسالته ٠

كما أشارت المذكرة الايضاحية بشأن الأسس التى يرتكز عليها قانـون التعليم رقم (١٣٩ ) لسنة ١٩٨١ الى ضرورة " التوسع فى دور الحضانة ورياض الأطفال والنهوض بها تربويا وثقافيا وصحيا ، لما للسنـــوات الأولى من أهمية فى تكوين الشخصية ولمواجهة الاوضاع المترتبة علـــى تزايد فرص العمل أمام المرأة "٠(٦) ص ٣٠

ولكن نتيجة للتسرع والحماس فى انشاء العديد من رياض الاطفـــال ودور الحضانة فان القوى البشرية العاملة بها لم ترق الى المستـــوى العلمى والتربوى المطلوبين ٠(٣) ص ١٥٠ ٠

لم يكن هذا هو حال معلمى رياض الاطفال فى مصر فقط بل اضطـــرت بعض البلاد كالاتحاد السوفيتى ويوجوسلافيا للاكتفاء بالاعداد الذى يبدأ بالثانوية العامة ويستمر سنتين فقط والاعداد الذى يبدأ بشهـــادة

الدراسة الاعدادية أو مايماثلها ويستمر خمس سنوات كما فى يوجوسلافيا نظرا للطلب المتزايد لمشرفات رياض الاطفال لمواجهة الاعداد المتزايدة من الامهات العاملات ، الا أن هذه البلاد أخذت التدابير اللازمة لرفع مستوى المشرفات باتاحة الفرص لهن لحضور البرامج التدريبية التكميلية والتجديدية ، التى تنظم باستمرار لهذا الغرض .(١)ص ٣٣ ، ٣٤- ص ٤٣.

كما تساوت فى الاعداد مع هذه البلاد انجلترا سواء فى معاهدها الشهيرة المسماة معاهد فروبل للتربية Froebel Educational institute أو فى كليات اعداد المعلمات Teachers Training Colleges وغالبا لايتعدى هذا الاعداد ثلاث سنوات بعد الثانوية العامة . (٨) ص ١٢١.

وقد أولت الولايات المتحدة الامريكية ذلك الاعداد اهتماما أكثر حيث طبع هذا الاعداد بالطابع الجامعى كما أشارت الدكتورة وينفرو .ى. بين عميدة كلية هويلك الى أن المؤهلات التى تخول صاحبها القيام بالأبحاث والتدريس فى مراحل الطفولة المبكرة ، هى الاستاذية ( D.Sc. ) والدكتوراه فى الفلسفة ( Ph.D. ) .(٨) ص ١٢١.

وقد بدأت بعض الهيئات التربوية فى مصر منذ عام ١٩٦٤ تحذو حذو الولايات المتحدة فى اعداد مشرفات دور الحضانة اعدادا جامعيا كما هو الحال فى كليات البنات جامعة عين شمس ، وكلية التربية جامعة طنطا ومؤخرا كلية التربية بالزمالك بجامعة حلوان .

واعترافا بأهمية وخطورة الدور الذى تلعبه معلمة رياض الأطفال فى تكوين شخصية الطفل ومسئوليتها فى توجيه نمو الاطفال تبعا لما تتسم به من سمات شخصية وقدرة على التكيف النفسى والعقلى والاجتماعى كانت هذه الدراسة .

## المشكلة والأهمية :

من الأهمية القصوى لمعلم رياض الاطفال شعوره بقيمته الذاتية وتكوين اطاره المرجعى من واقع التقبل الواعى لظروف الحياة الاجتماعية

وتقديره لقدراته حقًقدرهـــا دون ارتفاع أو انخفـــاض عن الواقـــع الحقيقى لهـــا.

ولابد من تقبله لمكانته الاجتماعية حيث يتحدد بناء عليهـــا مستوى اهدافه الموظفة لقدرته ، وهذا كله يمكن تقييمه عن طريـــق استبيان مستوى الطموح حيث أنه يقيس مدى تفاؤل الشخصية ، واقبالها على الحياة وتوقعاتها للنجاح وسيرها حسب خطة معينة واضحة الأهـداف ومدى توظيف الشخصية لامكانياتها وقدراتها وعدم الاعتماد على الحـــظ وميل الشخصية للكفاح واستيعابها لدورها الاجتماعى والمثابرة علـــى تحقيق الخطط واكتساب مزيد من الخبرات بمعالجة المشكلات ، وهذا كلـه يمثل بعضا من معايير الصحة النفسية.

فالدراسة الحالية تتناول مستوى الطموح الذى " سمة ثابتة ثباتا نسبيا تفرق بين الافراد فى الوصول الى مستوى معين يتفق والتكويـــن النفسى للفرد واطاره المرجعى ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التى مر بها الفرد" (٩) ص ١٣.

ومستوى الطموح بصفته "سمة " وهى النزعة التى تطبع سلوك الفرد بطابع خاص وتشكله وتعين نوعه وكيفيته ، وهى بهذا المعنى تشمـــل العواطف والميول والاتجاهات الخلقية والعقد النفسية والمثيـــرات المزاجية للشخصية "(٩) ص ٣٣٧.

كما تتناوله بصفته استعدادا نفسيا يحدد يحدد ميول الأفـــراد نحو تحديد أهدافهم فى الحياة بدرجات متفاوتة بحسب العوامل التكوينية كما تتحكم فيه باعتباره اطارا لتقدير المواقف الحياتية تجـــارب النجاح والفشل التى تمر بها الشخصية والقيم والتقاليد والعـــادات واتجاهات الجماعة " " فكأن نفع السلوك الهادف يزداد تبعا لمواقـف التشجيع والنجاح ومن ثم يرتفع مستوى الطموح كما يتوقف أو يتناقص مع الفشل والاحباط المستمر " (٩) ص ١٦ ، ١٧.

كذلك تبين من الدراسة التجريبية التى أجراها محمود الزيـادى

(١٢) ان ارتفاع مستوى الطموح يعتبر دلالة على التوافق الدراسى ، كما بينت الدراسة السوسيومترية التى أجرتها كاميليا عبد الفتاح العلاقة بين مستوى الطموح ومكانة الفرد الاجتماعية فى مجال العمل ومنها تبين أن التطرف فى مستوى الطموح بالارتفاع أو الانخفاض يصاحبه انخفاض فى المكانة الاجتماعية للفرد .(٩)

بناء على ماتقدم يعتبر التعرف على مستوى طموح طلاب شعبة رياض اطفال الدفعة الأولى ، حين التحاقهم بالكلية والتغيرات التى طرأت عليه خلال سنوات الدراسة بالكلية هدفا يستحق الدراسة حيث يمكن من الكشف عن مدى تمتع شخصية هذه العينة المتميزة بمعايير الصحة النفسية التى هى لازمة ضرورية لمعلم رياض الاطفال بالذات وعن مدى توفر السمات اللازمة لشخصية معلم الرياض التى أمكن تقسيمها الى أربعة سمات . (٨) .

(١) القدرة على التكيف للحياة .

(٢) القدرة على التكيف العقلى .

(٣) القدرة على التكيف الاجتماعى .

(٤) القدرة على ضبط الانفعالات .

كما يمكن من التعرف على نتائج ماقدمته الكلية لهذه الدفعة الرائدة من تشجيع وضمانات ومناخ ديمقراطى سليم .

قد تكشف هذه الدراسة عن مدى التوافق الدراسى الذى يحققه طالب هذه الدفعة مما يفيد الكلية فى التعرف على مواطن الخبرات السارة والمواقف المحبطة فى خطط الدراسة لهذه الشعبة .

قد تساعد دراسة الحالات التى تظهر تطرفا فى مستوى الطموح فى الكشف عن المناخ الدراسى والمشاعر التى أحاطت بهم خلال سنوات الدراسة كما قد تكشف عن طبيعة أهدافهم أثناء الدراسة ومدى صعوبتها التى تحدد بدورها مستوى طموحهم بتحديد الفرق بين الأهداف الموضوعة والاجراءات الفعلية المتبعة لتحقيقها .

كما يمكن ان يستدل بتغير مستوى طموح هذه الدفعة ارتفاعا وانخفاضا وثباتا على مدى ثقة الشخصية بالنفس وتقديرها السوى للذات

وتقلبها لمواقف الفشل ودورها فى تحويل هذه المواقف الى دوافـــــع جديدة للانجاز وتعديل الاهداف٠(١٣) ص١٢٦٠

حيث أن طموح معلم الرياض ( وطموحات الآباء ومايتوقعونه مـــن الابناء أطفالهم ) هو عامل من أهم العوامل التى تفرض على طفـــل المرحلة اطاره القيمى والمتطلبات المرحلة للنمو ، فكيف نتوقـــع من فاقد الشئ أن يعطيه اذا مافقد معلم الرياض المستوى المناســب للطموح والتقدير السوى للذات٠(٥) ص٤٨-٤٩٠

كل ماتقدم يعتبر دلالة على أهمية المشكلة واستحقاقها للدراسة بالاضافة الى ندرة الدراسات الخاصة بمعلم رياض الاطفال بعامة ومتغيرات شخصية ومستوى طموحه بخاصة ٠

عينة الدراسة وخصائصها :

التحق بالفرقة الاولى شعبة رياض الاطفال ثمانية عشر طالبة وثلاثة طلاب عام ١٩٨٣/٨٢ طبق عليهم حينئذ استبيان مستوى الطموح ، وبعـــد السنة الاولى صار عدد العينة طالبين وسبعة عشر طالبة ٠

ولكن لماذا اختارت الباحثة الدفعة الاولى لشعبة رياض الأطفـال بتربية حلوان بالذات عينة للبحث ؟

احاطت تربية حلوان بالرعاية المتكاملة شخصية الطالب الـــذى يلتحق بهذه الشعبة منذ اختياره للشعبة وحتى تخرجه فيها بدأ مـــن تطبيق وسائل الاختيار العلمية للطالب المناسب لهذه الشعبة ، ومرورا بخطط الدراسة المتكاملة خلال سنوات الدراسة الاربعة وتوفير كافـــة الضمانات لتحقيق الهدف من الدراسة وتحقيق المساواة بين طالـــب الدفعة وبين خريج الشعب التقليدية الاخرى من حيث فرص استكمـــال الدراسات العليا للحصول على درجتى الماجستير والدكتوراه فى المجال ومن حيث تعيين المتفوقين منهم كمعيدين فى أقسام الكلية وقسم علم النفس التربوى والصحة النفسية بخاصة ، كما تم تعيين عدد منهم فى رياض الاطفال المتخصصة على الفئة الثالثة استمرارا لسياسة المساواة

بين الحاصلين على درجة البكالوريوس من كلية التربية بالجامعات المختلفة .

**أولا : الاختيار والأعداد :**

أهم شروط الالتحاق بهذه الشعبة رغبة الطالب القوية مع اجتيازه بنجاح تام الاختبار الشخصى الذى يقوم به فى مقابلة شخصية أساتذة من قسم علم النفس التربوى ، كما يشترط ألا يقل مجموع الطالب فى مجموعة اللغات فى الشهادة الثانوية العامة عن ٦٠٪ كما الحقت هذه الشعبة بقسم علم النفس التربوى والصحة النفسية بالكلية ولم يقصر الالتحاق بها على الفتيات فقط انطلاقا من الرأى القائل بضرورة تمثيل عناصر الاسرة متكاملة فى الروضة وفتحت بذلك الباب امام الشباب الذى تتوفر لديه الرغبة فى العمل مع الاطفال لتحقيق هذه الأهداف وتشجيع العناصر الصالحة لهذه الشعبة بتوفير المناخ الاسرى الحقيقى بين الطلاب وبين أعضاء هيئة التدريس المعدين إعدادا تربويا عالياً .

**ثانيا : من حيث خطة الدراسة :**

أشارت الخطط الدراسية السارية فى معاهد علمية مختلفة فى الدول الرائدة فى ميدان التربية الحضانية (١٧) الى ضرورة توفر أربع مجموعات من المواد الدراسية تتمثل فى المواد التالية :

(١) مجموعة المواد النظرية وتتكون من :
- أ - علم نفس الطفل .
- ب - علم النفس التربوى .
- ج - الاسرة والمجتمع .

(٢) المجموعة الثانية وتتكون من :
- أ - أدب الأطفال القومى والمقارن .
- ب - النشاط الابداعى الموسيقى .
- ج - النشاط الابتكارى الفنى .
- د - النشاط الرياضى .

(٣) المجموعة الثالثة وتتكون من :
أ- العلوم ومشاهدة الطبيعة ٠
ب - الغذاء والتغذية ٠
ج - التربية الصحية ٠
د - ملابس الأطفال ٠

(٤) المجموعة الرابعة وتتكون من :
أ - ادارة دور الحضانة وتنظيمها وتجهيزها ٠
ب - التربية الحضانية ٠
ج - الطرق الخاصة لتربية الاطفال فى سنوات الحضانة ٠
د - التدريب العملى ٠

بمقارنة هذه المواد بخطط الدراسة (١٩) يتبين الاتفاق الكبير بينها وبين المقررات التخصصية والتربوية والثقافية التى تدرس لطلاب شعبة رياض الاطفال بتربية حلوان كذلك يتضح الاتفاق الكبير بينها وبين المجالات السبعة الواجب تدريب معلمة الحضانة عليها (٧) ، وهى مرتبة حسب رتب تفضيلها كالتالى :

(١) مجال علم النفس ٠
(٢) مجال الصحة النفسية ٠
(٣) مجال الصحة الجسمية ٠
(٤) مجال تكنولوجيا التعليم ٠
(٥) مجال علاقة المعلمة بأسرة الطفل ٠
(٦) المجال الثقافى ٠
(٧) مجال التنظيم ٠ ص ٢٣ (٧) ٠

كذلك الاتفاق الكامل بين خطط الدراسة بتربية حلوان والموضوعات التى تفضلها معلمات الحضانة ، ففى مجال علم النفس فضلت معلمات الحضانة التعرف على :
أ - خصائص نمو الطفل ٠
ب - نظريات تعلم الاطفال ٠
ج - الفروق الفردية بين الاطفال ٠

د - خصائص نمو الطفل غير العادى ٠

وفى مجال الصحة النفسية :

أ- الاضطرابات النفسية عند الاطفال ٠

ب - وسائل التوجيه والارشاد النفسى ٠

جـ - مواجهة مشكلات الاطفال اليومية ٠

د - الحاجات النفسية وطرق اشباعها مع ضرورة تنوع اساليب التدريب مثل اسلوب التدريس المصغر واسلوب ورشة العمل الدراسية ٠ (٧) ص ٣٨٠

ثالثا : من حيث الضمانات المشجعة على الاقبال على هذا التخصص :

أ - التسوية التامة بين هؤلاء المتخصصات وبين خريجات المعاهد أو الأقسام العلمية الاخرى اللاتى يماثلهن فى مستوى الاعداد فى الدرجة والمرتبات وفرص الترقى فى المجالات التى يعملن فيها ، وقد حققت هذا تربية حلوان بحصولهم على بكالوريوس التربية كما تم تعيين بعضهم على الفئة الثالثة ٠

ب - فتح الطريق أمام هؤلاء المتخصصات بعد تخرجهن للحصول على مؤهلات اعلى عن طريق الدراسات التجديدية الدورية أو غيرها من الدراسات المتعمقة فى المعاهد العليا وكليات الجامعة بالدراسات النفسية والتربوية المتصلة بالطفولة ، وقد التحقت معظم الدفعة الأولى بالدبلوم الخاصة فى التربية بالكلية اختيارا واقتناعا بأهمية الدراسة المتخصصة العليا سواء من عملت منهن بعد التخرج ومن لم تعمل بعد ( انظر نتائج الاستبيان الذى طبقته الباحثة على طلبة الدراسات العليا بالكلية لقياس الرضا ودوافع وأهداف الالتحاق بالدبلوم )٠*

جـ - وضع نظام للترقى الادبى والمادى فى سلم وظيفى لهؤلاء المتخصصات يتيح لهن الوصول الى المراجز العليا فى مجال عملهن كما

---

* بحث قيد الدراسة ٠

تقدمن فيه ، وقد قامت تربية حلوان بتعيين ثلاث معيدات من هـــــذه الدفعة بقسم علم النفس التربوى ، وقسم المناهج ، وقسم تكنولوجيـــا التعليم جنبا الى جنب مع بعض خريجى شعبة العلوم والرياضة وهى أكثر شعب الكلية اقبالا ومرغوبية وهى أكثر الشعب اقبالا من الطلاب (٨) ، ص ١١٩٠

كل هذه الضمانات وفرتها تربية حلوان لطالب هذه الشعبة ايمانا بخطورة واتساع أثر معلم رياض الأطفال ٠

**الأهـــداف :**

يستهدف هذا البحث القاء الضوء على بعض جوانب شخصية طلاب شعبة رياض الأطفال حيث اكدت الدراسات " أن لمستوى الطموح آثاره التى قد تكون عميقة للغاية فيما يتعلق باتزان الشخصية وتعرضها لسوء الصحة النفسية والاضطراب ، كما يعتبر مستوى الطموح علامة هامة من علامـــات الروح المعنوية ولمستوى الطموح أثره الواضح على العلاقات الاجتماعية (٩) ص ٤ ٠ وذلك بتحديد درجات العينة المتقدمة لشعبة رياض الأطفـــال فى استبيان مستوى الطموح ومقارنته بمستوى طموح عينة من المتقدميـــن للشعب التقليدية بكلية التربية بالزمالك وبعض المتقدمين لكلية الخدمة الاجتماعية فى العام الجامعى ١٩٨٢٠

كما يستهدف البحث التعرف على أثر المواقف التعليميـــة والاجتماعية فى نمو شخصية هذه العينة واتجاهاتها وميولها نحو المجال والكشف عن بعض انماط المشكلات التى تعرضت لها هذه الدفعة ســـواء أكانت مشكلات خاصة بمتطلبات بعض المواد الدراسية النظرية أو العلمية أو وسائل التقويم فيها ، ومدى الافادة من الدراسة فى تصميم وتنفيذ البرامج خلال التربية العملية وعلاقة ذلك بالمناخ المحيط بهذه الفئة منذ اختيارهم لهذه الشعبة حتى تخرجهم فيها ٠

وذلك بالتعرف على التغير الذى طرأ على مستوى طموحهم خـــلال سنوات الدراسة بمقارنة مستوى طموحهم عند الالتحاق بالكلية ومستـــوى

طموحهم عند نهاية دراستهم بها ٠

وكذلك تحديد طبيعة العلاقة بين مستوى طموح عينة الدراسة وبين تقدمها الدراسى وذلك بايجاد العلاقة بين مستوى طموح العينة وتقدمها الدراسى ٠

## المنهج وطرق الدراسة :

اتبع هذا البحث المنهج الوصفى فى بعض صورة من دراسة حالة وتتبع طولى ، ومقارنة ، وملاحظة مضبوطة بأدوات القياس ، كما عالج بعض النتائج بالطرق الاحصائية المناسبة تحقيقا للتوصيات التى وردت فى موءتمر بوجوتا حيث " أوصى موءتمر بوجوتا بكولومبيا بأمريكا اللاتينية المنعقد فى الفترة من ٢٦ الى ٢٩ مايو ١٩٨١ والذى تضمن بحوثا عن مرحلة ماقبل المدرسة
بالاهتمام باجراء البحوث فى مجال معلم رياض الاطفال (٣) ص ٤٢١، وبضرورة استخدام مناهج أخرى غير المنهج التجريبى وشبه التجريبى مثل بحوث " دراسة الحالة " و " الدراسات التتبعية " و " البحوث التطبيقية " (٣) ص ٤٣٠ ٠

وقد حاول هذا البحث اتباع الطريقتين فى الدراسة ، فتتبع التغيرات التى طرأت على مستوى طموح معلم رياض الاطفال خريج الدفعة الاولى بكلية التربية جامعة حلوان منذ التحاقه بالشعبة فى الفرقة الأولى وحتى نهاية عامة الرابع ( قرب نهاية العام الرابع ) وأجريت المقارنة اللازمة بين مستوى الطموح ببنوده السبعة لنفس العينة فى عامها الأول وفى عامها الرابع ٠

كما تم دراسة الحالات التى أظهرت بعض التطرف فى مستوى الطموح فى محاولة لاستجلاء أسباب هذا التطرف بفحص تقدمه الدراسى على مدى الأربع سنوات ، وفحص بعض اتجاهاته نحو الشعبة ومجالات العمل بعد التخرج فيها ، ومدى رضاه واختياره وعلمه المسبق بما يدرس فى هذه الشعبة ٠

تساؤلات البحث :

التساؤل الأول :

هل يتميز طلاب الفرقة الاولى لشعبة رياض الاطفال بارتفاع مستوى طموحهم كما يقيسه الاستبيان المستخدم فى اذا ماقورنوا بطلاب الشعب الأخرى التقليدية بالكلية ؟.

يفترض البحث الحالى ان من اختار الالتحاق بشعبة رياض الأطفال يتميز بالميل الى الكفاح والتفاؤل والقدرة على تحمل المسئولية والمثابرة والميل للتفوق والتخطيط الواعى للحياة وهذا مايقيسه استبيان مستوى الطموح المستخدم ص ٩(١٠) حيث اقدامه على اقتحام مجال جديد يشير الى ميله للكفاح وتحمله لمسئولية القرار والاعتماد على النفس كما يدل على أنه قد حدد لنفسه هدفا فوق العادى ولم يرضى لنفسه باعمال أدنى من مستوى أدائه المتوقع .

التساؤل الثانى :

هل ارتفع مستوى طموح العينة فى الفرقة الرابعة عن مستوى طموحها فى الفرقة الأولى ؟

أشارت تجارب أندرسون ، جاكتات ، وديمبو الى أن مستوى الطموح ينمو ويتطور مع تطور العمر ومع وجود عوامل التشجع والنجاح ويتوقف أو يتناقص مع الفشل والاحباط المستمر .

كما حققت جانات النتيجة التى تقول كلما كان الفشل كبيرا كبرت النسبة المئوية لتخفيض مستوى الطموح وكلما كان النجاح كبيرا كبرت نسبة ارتفاع مستوى الطموح (٩) ص ١٠ .

لقد حظيت الدفعة الاولى لشعبة رياض الاطفال طوال سنوات الدراسة برعاية خاصة من عمادة الكلية وأعضاء هيئة التدريس والمشرفين على الشعبة وهو نوع من التعزيز الموجب يتساوى مع المديح الذى "أجزلته " فيلز " للمجموعة التجريبية فى بحثها حيث وجدت أن المجموعة التى تلقت المديح قد زاد استقلالها ورفضها للمساعدة زيادة ملحوظة عن المجموعة الضابطة.

ويعلق " ليفين "على ذلك بقوله "ان التدريب على السلوك المستقل والمعتمد على النفس وتشجيعه بالمديح قد يوءدى الى ظهور الطموح المبدئى الذى يعتبر مرحلة تسبق مستوى الطموح الناضج وخطوه لمرحلة النمو النهائى لمستوى الطموح (٩) ص ٠١٤

لذلك يتوقع ظهور أثر هذه الرعاية الايجابية فى زيادة نضج السلوك الهادف مما يرفع مستوى طموح طلاب رياض الأطفال فى الفرقة الرابعة عن ماكان عليه مستوى طموحهم فى الفترة الأولى ٠

التساوءل الثالث :

هل توجد علاقة بين مستوى طموح العينة وبين مستواها الدراسى ؟

أشارت الدراسات (٩) ص ٢٥ الى أن " مستوى الطموح يميل الى الارتفاع عقب النجاح والهبوط عقب الفشل " ، " ويتحدد الشعور بالنجاح اذا وصل عمل الفرد أوفاق ماكان يطمح اليه ويشعر بالفشل اذا كان ماحققه أدنى مما يطمح اليه ٠

كما تضمن خبرات النجاح والظروف المشجعة تحقيق مفهوم الذات وتمنع مشاعر الاستسلام والخوف من المواقف الجديدة مما يوءدى الى ارتفاع مستوى الطموح ٠

كما يوءدى التشجيع والنجاح الى نمو مشاعر الاستقلال والسيطرة على البيئة حيث تتكون لدى الافراد ذات قوية تمكن الشخصية من الاقبال على الحياة والدخول فى المنافسة المرغوبة ويظهر هذا فى ارتفاع مستوى الطموح ، مما يدفع لتوقع وجود علاقة بين النجاح الدراسى وارتفاع مستوى الطموح لدى أفراد العينة ٠

الأدوات :

أ - يستخدم الباحث الحالى استبيان مستوى الطموح للراشدين وهو من تأليف كاميليا عبدالفتاح بناء على التعريف الاجرائى لمستوى الطموح التى توصلت اليه ويحتوى على ( ٧٩ ) سوءالا تندرج تحته سبع

سمات رئيسية وضع لكل منها عشرة أسئلة ماعدا السمة الرابعة ( الميـل الى الكفاح) لاعتبارات احصائية وضع لها ٩ أسئلة فقط ثم وضعت عشـرة أسئلة خاصة بالمراجعة وزعت بين باقى أسئلة الاستبيان ٠

وقد تأكدت معاملات الصدق والثبات للمقياس فى ديسمبر ١٩٨٦ فـى بحث لهناء يحيى (١٤) ، حيث حسبت معاملات الثبات بطريقة الاختبـار واعادته وتبين أن المقياس ثابت وكان معامل الثبات ٨٢٪ أما الصـدق فقد قامت هناء يحيى بحسابه بطريقة الصدق الذاتى وبلغ المعامل ٩١٪٠

وقد قام البحث الحالى بحساب المعايير المئينية للمقيـاس بتطبيقه على عينة مؤلفة من ١٦٠ طالب وطالبة من المتقدمين للشـعب التقليدية بكلية التربية - جامعة حلوان ويوضح الملحق رقم (١) جداول المعايير المحسوبة ٠

كما حصلت الباحثة على المقابلات المئينية للدرجات الخام لكـل مفحوص من أفراد عينة شعبة رياض الاطفال كما هو موضح فى الملحق رقم (٢)٠

فرقت الدراسة الحالية بين مستوى طموح البنين ومستوى طمـوح البنات على عينة قوامها ستون طالبا ومائة طالبة من المتقدميـن للشعب التقليدية بالكلية ٠

بتطبيق اختبار (ت) ورصدت النتائج فى الجدول التالى :(١)

(١) جدول يبين قيمة المتوسطات والانحرافات المعيارية و ( ت ) فى مقياس الطموح لدى عينة البنات والبنين

| | ن | م | ع | ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| عينة البنات | ١٠٠ | ٧٢ر٤٥ | ٠١ر١٠ | ٢٢ر٥ | دالة عند ٠١ ر |
| عينة البنين | ٦٠ | ٢٨ر٥٤ | ٢٩ر٨ | | |

ب - أجريت مقابلة شخصية بالطريقة الاكلينيكية لدراسة حالة بعض أفراد العينة وفيها دار الحوار حول أسباب اختيارهم لشعبة رياض الأطفال - فكرتهم عن المواد الدراسية التى تدرس بالشعبة - فكرتهم عن مستقبلهم العملى ومجالات العمل التى توءهلهم لها هذه الشعبة ٠

وذلك بغرض التعرف على اتجاهاتهم ودوافع اختيارهم للشعبة ومدى المعلومات التى لديهم عن الشعبة قبل الالتحاق بها ، بالاستعانة بالمحاور التى وردت بالدراسة الميدانية للميول الدراسية لدى الطلبة الجامعيين التى قام بها عبد الرحمن العيسوى (٤) ص ٧٣ : ٢١١ ٠

جـ - الدرجات والتقديرات التى حصل عليها طلاب شعبة رياض الأطفال من الفرقة الاولى حتى الفرقة الرابعة لتحديد مستواهم الدراسى ٠

العينة :

(١) عينة طلاب شعبة رياض الاطفال بكلية التربية - جامعة حلوان (عينة الدراسة ) وعددهم ١٩ مفحوصا ٠ سبعة عشر طالبة وطالبين ٠

(٢) عينة طلاب الشعب الاخرى بكلية التربية جامعة حلوان ( عينة المقارنة ) عددهم (١٦٠) طالبا وطالبة ( مائة طالبة وستون طالبا ) ٠

النتائج وتفسيرها :

أولا: للاجابة على السوءال الاول من أسئلة الدراسة الخاص بتمييز طلاب شعبة رياض الاطفال بمستوى طموح مرتفع اذا ماقورن بمستوى طموح الطلاب المتقدمين للشعب التقليدية بالكلية ( عينة المقارنة )٠

تمت المقارنة بين عينة طلاب شعبة رياض الاطفال وطلاب الشعب الأخرى بالكلية وذلك فى نهاية العام الدراسى الاول ١٩٨٢ باستخدام اختبار (ت) ورصدت النتائج فى الجدول (٢)٠

جدول (٢) يبين قيمة المتوسطات والانحرافات المعيارية
وقيمة " ت" فى مقياس الطموح لعينة الدراسة
وعينة المقارنة

| | ن | م | ع | ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| عينة الدراسة | ١٩ | ٤٦ | ٨٦ر٨ | ٤٣ر١ | غير داله |
| عينة المقارنة | ١٠٠ | ٧٢ر٤٥ | ٠١ر١٠ | | |

يتضح من الجدول (٢) عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات مستوى طموح العينتين .

وللحصول على مزيد من التحقق لهذه النتيجة حسب كا$^{2}$ بين فئات عينة الدراسة وعينة المقارنة للاجابة على نفس السوءال القائل : هل مستوى الطموح متشابه فىالعينتين أم تتمايز عينة الدراسةعن عينة المقارنة فىمستوى الطموح؟.

لذلك تم تقسيم العينتين الى أربعة أقسام متساية .

ويوضح الجدول رقم (٣) جدول التوافق :

جدول رقم (٣) جدول التوافق

| الفئات | التكرار الملاحظ لعينة المقارنة | التكرار الملاحظ لعينة الدراسة | المجموع |
|---|---|---|---|
| الربع الاعلى | ٢٧ | ٧ | ٣٤ |
| الربع الثانى | ٣٣ | ٦ | ٣٩ |
| الربع الثالث | ١٩ | ٣ | ٢٢ |
| الربع الادنى | ٢١ | ٣ | ٢٤ |

ولاختبار التجانس بين العينتين حسب التكرارات المتوقعة باستخدام المعادلة التالية :

$$\text{التكرار المتوقع (ع)} = \frac{\text{(مجموع تكرارات الصف × مجموع تكرارات العمود)}}{\text{المجموع الكلى للتكرارات الملاحظة}}$$

ثم حسبت كا$^{2}$ = ٥٨٧ر وهى غير دالة وتتفق مع قيمة حساب اختيار ( ت) وبذلك يقبل الفرض الصفرى القائل بتجانس العينتين فى مستوى الطموح.

بذلك كانت الاجابة على التساؤل الاول بالنفى حيث لم تتميز عينة الدراسة عن عينة المقارنة بارتفاع مستوى طموحها ٠

وبدراسة حالات العينة فى ضوء المقارنة بين درجاتها الخام والمعايير المئينية المقابلة لها ( ملحق رقم ٢) تبين مايلى :

١) تقع درجات مستوى طموح ستة افراد من عينة الدراسة عند الاعشارى الثامن والتاسع ارقام الحالات هى : ٢ طالب - ٦ - ٩-١٠-١٣-١٦٠

٢) تقع درجات مستوى طموح حالة واحدة عند الاعشارى السابع رقمها ٨ ٠

٣) تقع درجات مستوى طموح أربع أفراد من العينة بين الاعشارى الخامس والسادس رقم ١-١٧ وعدد ستة افراد من العينة ذوى طموحهم كالتالى :
تقع مستوى طموح حالتين منهم بين الاعشار الرابع والثالث وارقامهما ٥-١٥٠

تقع درجات مستوى الطموح حالة واحدة منهم عند الاعشارى الثالث ورقمها ٢ - تقع درجات مستوى طموح ثلاثة افراد عنهم بين الاعشارى الاول والثانى وارقامهم ٣-٤-١٤٠

ويتضح من التوزيع الساق أن مستوى طموح احدى عشرة حالة من مجموع العينة ( سبعة عشر حالة ) كانت درجاته فوق المتوسط بين الاعشارى السادس والتاسع ٠

وحتى يمكن تفسير هذه النتائج قامت الباحثة باجراء مقابلة

شخصية معهم ناقشت فيهامعلوماتهم عن الشعبة والمواد التى تدرس فيهـــا واسباب اختيارهم لهذه الشعبة ومدى رضاهم عنها وتفضيلهم لهـــــا وأســـبابه .

ستعرض الدراسة الحالية تحليل بيانات حالة واحدة من الربـــع الاعلى لدرجات مستوى الطموح كمثال لمستوى الطموح المرتفع وحالــــة واحدة من الربع الادنى لدرجات مستوى الطموح كمثال الطموح المنخفـض كنموذج لدراسة واستخلاص النتائج أما تحليل باقى الحالات فمرفق بالملحق رقم (٣) .

دراسة الحالة رقم(٦) :

تميزت هذه الحالة بمستوى طموح عال فى بداية العام الدراســى الاول فكانت درجاتها فى استبيان مستوى الطموح عند الاعشارى الثامن .

أثناء المقابلة الشخصية معها تبينت الباحثة أن الحالة اقبلـت على الالتحاق بهذه الشعبة اعتقادا منها بأن شعبة رياض الاطفال تتيـح اعدادا تربويا مناسبايؤهلها لمجالات عمل تفوق ماتؤهل له باقـــى شعب الكلية .

كما تعتقد الحالة أن الشعبة هى أفضل شعب الكلية . وبالرغــــم من عدم وجود فكرة واضحة* ، فىذهنها عن المواد التى تدرس بهـــــذه الشعبة والخاصة بها الا انها تعتقد أن هذه المواد تتساوى مع المـواد التى تدرس فى باقى الشعب ولن تكون اكثر صعوبة منها على أى الاحـوال

---

* لوحـظ أن معظم أفراد العينة ليس لديه فكرة عن المواد التـى تدرس فى شعبة رياض الاطفال وبعضهم لديهم فكرة واضحة عن هـذه المواد مما يدفع الى ضرورة اعداد دليل يحدد المواد الدراسيـة للشعبة يوزع على المتقدمين .

فقد قالت أنه من المؤكد أن الكلية تضع فى اعتبارها المساواة بين الشعب المختلفة فى عدد المواد الدراسية وطولها وضرورة أن تخدم التخصص لكل شعبة ٠

وللتأكد من أن اختيارها للشعبة كان بمحض ارادتها كان السؤال التالى : لو أتيحة لك فرصة الاختيار من جديد أى الشعب تختارين ؟
قالت اختار نفس الشعبة ( رياض الاطفال ) ٠

ماذا لو لم تقبلى فى هذه الشعبة ؟ هل كنت ستسحبين ملفك فى الكلية تماما ؟ أم ماذا ؟
أجابت : لايمكننى سحب ملفى من الكلية فقد انتهى موعد التقديم لأى كلية اخرى ولايوجد قسم رياض الاطفال فى أى كلية اخرى ، ولكن من المحتمل أن أتقدم لشعبة الوسائل التعليمية والمكتبات فهى شعبة جديدة أيضا بالكلية - وبعد فترة من الحديث فى موضوعات اخرى عن فرص العمل وطبيعة التخصص سألت الباحثة السؤال التالى : لو كان من الممكن التحويل الى شعبة أخرى فأى الشعب تختارين ؟

أصرت الحالة على عدم التحويل من شعبة رياض الاطفال بأى حال من الاحوال لأن الدراسة فيها مفيدة للدارس نفسه كما عبرت عن رغبتها القوية فى استكمال الدراسة فى مجال التخصص واصرت على العمل فى مجال رياض الاطفال مهما كان العائد المادى منه ٠

تفسير اجابات الحالة :

تؤكد الاجابات على الاختيار الارادى للشعبة القائم على التفضيل لهذه الشعبة أملا فى الاعداد المناسب الذى تتيحه لطالبها تأهيلا للعمل فى رياض الاطفال ، كذلك تكشف عن طموح ناضج يدفع لاستكمال الدراسة العليا فى المجال الذى يؤكد على ضرورة الدراسات العليا للعامل فى هذا المجال كتأهيل لازم له ٠ وعدم الاقتصار على درجة البكالوريوس ٠كما كان الاختيار البديل لشعبة الوسائل التعليمية والمكتبات اذا لم يكن هناك من التغيير بد قد يكون دلالة على الميل

للكفاح باقتحام مجالات جديدة حيث كانت حداثة الشعبة هى المبـــــرر الرئيسى لاختيارها فى حالة ضرورة اختيار بديل للشعبة المختارة .

وبتحليل الحالات الستة التى حصلت على أعلى الدرجات فى مستـــوى الطموح بين ٩٩٪ ، ٨٠٪ أكدت جميعها على هذه النتائج مما يوحى بتوفـــر روح المبادأة والاقدام والمثابرة والميل للكفاح كذلك التخطيط الواعى للمستقبل وتحمل مسئولية اتخاذ القرار والعمل على النجاح لتحقيـــــق الأهداف المرسومة لدى هذه الحالات الستة . كما تبين اختيارهم الارادى الواعى للشعبة .

دراسة الحالة رقم (٣) :

وقعت درجات هذه الحالة فى استبيان مستوى الطموح عند الاعشارى الثانى واثناء المقابلة الشخصية مع الحالة اتضح أنها لم تكن لديهـا أى فكرة عن الشعبة وانها دخلتها مضطرة ولكنها تعرف مجالات العمـــــل التى تؤهل لها هذه الشعبة وغير مصرة على العمل فى مجال التخصـــص " أى عمل بالبكالوريوس يمكن أن تعمل فيه ". ولاتعتقد أن هذه الشعبـة أفضل من غيرها .

كما أن عدد المواد الدراسية فيها كبير دون لزوم " ولو اتيحت امامها الفرص للاختيار ما اختارة هذه الشعبة ، وكانت تتمنى ان تلتحق بقسم اللغة الالمانية ونظرا لعدم وجود هذا القسم بالكلية كانت تتمنى الالتحاق بقسم اللغة الانجليزية ولكن درجاتها لم تؤهلها لدخوله حين التشعيب من قبل الكلية ، وقد رأت بعد دخولها شعبة رياض الاطفـــــال ان الدراسة فيها مفيدة للدارس نفسه وخاصة للبنات ولو كان التحويـــل ممكنا لتحولت لأى قسم آخر بالكلية ، وليس لديها رغبة فى استكمـــــال الدراسة فى مرحلة الدبلوم ويكفيها الحصول على البكالوريوس .

تفسير اجابات الحالة :

كل الاجابات تكشف عن عدم رضا الحالة عن شعبة رياض الاطفال بما يفسر : انخفاض مستوى طموح الحالة فقد وجدت نفسها ضمن مجموعة متميزة

مسلطة عليها الاضواء وهى غير مقتنعة باهميتها ، لذلك اوكلت الأمور للحظ كما عبرت عن خوفها الشديد من المغامرات توقعا للفشل مما يوضح عدم الثقة بالنفس فقد نفت أنها تتمتع بعقلية تؤهلها للامتياز واكتفت بمجرد النجاح العادى فى العمل مما كان يشعرها بالملل من العمل المتواصل فى الشعبة كما عبرت عن ترددها فى تحمل مسئولية أعمالها كما كانت تشعر بأنها أقل حماسا للعمل فى الشعبة من المحيطين بها . وكانت تشكو من أن الأمور لاتسير طبقا لما تتوقعه فى كثير من الأحيان.

لذلك فهذه الحالة لاتتحمل الصعاب وتفتقد الدوافع الايجابية التى تجعلها تقبل بتفاؤل على الحياة الاجتماعية لذلك شعرت بالاغتراب وكانت تتوقع الفشل مما أدى الى كثير من الجمود الاجتماعى والابتعاد عن الجماعة .

( تستكمل دراسة نفس الحالة فى الفرقة الرابعة عند الاجابة على التساؤل الثالث للبحث الحالى ).

من دراسة الحالات تبين أن كل من اختار شعبة رياض الاطفال طواعية وتبعا لخطة معينة ورسم لنفسه استكمال الدراسات العليا فى نفس المجال تميز بمستوى طموح مرتفع ، فى حين اظهرت المقابلة الشخصية التى أجريت مع العينة ذوى الطموح المنخفض أنهم التحقوا بهذه الشعبة دون علم كاف بها وبدون رغبة فيها ومعظمهم تم تشعيبهم تبعا للدرجات التى حصلوا عليها فى الثانوية العامة .

من ذلك يتبين مدى الاتفاق بين ارتفاع مستوى الطموح واختيار الشعبة بصفتها شعبة جديدة مما يؤكد وجود المثابرة والميل للكفاح.

فى حين غابت الرغبة والاختيار المقصود للشعبة لدى العينة التى لوحظ انخفاض مستوى طموحها وهذا ما اظهرته المقابلات الشخصية ولذلك يمكن تفسير عدم ظهور فروق بين عينة الدراسة والعينة الاستطلاعية فى المستوى الطموح الى أن عدد قليل جدا من أفراد العينة هو الذى تميز بارتفاع مستوى الطموح.

مما تقدم تتضح ضرورة تحقيق توصيات المؤتمر السادس عشـــــر للتعليم الهام فى جينيف بصدد اختيار معلمة رياض الاطفال " لابـــد أن تكون الاختبارات النفسية والاستبارات الشخصية جزءا من اجـــــراءات الاختيار " (٨) ص ١٢٨٠

فلابد لمن يعمل فى هذا المجال أن يحب العمل فيه وان يتمتـــع بروح المبادأة والاصرار على تحقيق الاهداف المطلوبة والثقة بالنفس وعدم التردد والقدرة على الاستقلال والمرونة حتى لا يتهيب مــــن التجديد والتجريب وتقبل الافكار الجديدة والقدرة على الابتكـــــار (٨) ص ١٢٣٠

ويمكن الكشف عن وجود كل هذه السمات فى شخصية المتقدم لشعبة رياض الاطفال عن طريق قياس مستوى الطموح ، وقياس الاتجاهات واختبارات الشخصية ٠

بالرغم من الصعوبات التى تقابل الكلية عند التشعيب ، وقلـــة الاقبال على هذه الشعبة رغم احتياج المجتمع لاعداد كبيرة عن هـــذا التخصص الا أن هذا لايعد مبررا لقبول أى نوعية من الطلاب فى هــــذه الشعبة بالذات حيث لايخفى الضرر الذى يحيق بطفل الحضانة أو ريـــاض الاطفال من معايشته لمعلم فاقد لاتزان الشخصية أو لهذه السمـــات الضرورية ٠ لذلك يلزم التحقق من توفر هذه السمات عند اختيار طـلاب شعبة رياض الاطفال ٠

ثانيا:للاجابة على السؤال الثانى لهذه الدراسة الخاصـــــة بارتفاع مستوى طموح عينة الدراسة فى الفرقة الرابعة عن مستـــوى طموحها فى الفرقة الاولى ، تم الاجراءات الآتية :

(١) تطبيق استبيان مستوى الطموح على عينة الدراسة فى الفرقة الاولى واعادة تطبيقة على نفس العينة فى الفرقة الرابعة ورصـــدت درجاتهم والرتب المئوية لها فى الفرقة الرابعة فى الملحق رقم(٣)٠

٢) حسبت دلالة الفروق بين درجات العينة فى استبيان مستوى الطموح فى الفرقتين وذلك باستخدام معادلة (ت ) للمجموعات المتربعة وهى :

$$ت = \frac{م_{ف}}{\frac{مج\ ح^{2}\ ف}{ن\ (ن - ١)}}$$

ورصدت النتائج فى الجدول التالى :

قيمة المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار ت فى مقياس مستوى طموح العينة فى الفرقة الاولى والفرقة الرابعة :

جدول رقم (٤)

| | ن | م | ع | ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الفرقة الاولى | ١٩ | ٢٦ر٤٧ | ١٩ر٩ | ٣٢ر١ | غير دالة |
| الفرقة الرابعة | ١٩ | ٨٩ر٥٢ | ٩٩ر١ | | |

وكانت قيمة ( ت ) = ٣٢ر١ وهى غير دالة •

وهذا يعنى عدم وجود فروق دالة بين درجات العينة فى استبيان مستوى الطموح فى الفرقة الاولى وفى الفرقة الرابعة •

مما دفع لدراسة الحالات كل حالة على حده والافادة من المقابلات الشخصية بين الباحثة والطلاب ومناقشة مشكلاتهم التى تعرضوا لها طوال سنوات الدراسة من سنة ١٩٨٢ حتى عام ١٩٨٦ وكانت الباحثة مسئولة عن طلاب هذه الشعبة طوال هذه الفترة مما اتاح لها التعرف على بعض المواقف المحيطة والمشجعة لبعض طلاب الشعبة وبدراسة التغير الذى طرأ على مستوى طموح افراد العينة ( قارن ملحق (٢) وملحق (٣) •

لوحظ أنها انقسمت الى ثلاث فئات : فئة زاد مستوى طموحها وفئة ثبت مستوى طموحها - فئة نقص مستوى طموحها •

ارتفع مستوى طموح سبعة حالات ، تميزوا جميعا بارتفاع مستوى الطموح منذ التحاقهم بالفرقة الاولى . وكانت أرقام الحالات كالتالى :
١-٦-٩-١٠-١١-١٦-١٧

الحالة رقم (١) ارتفع مستوى طموحها من الاعشارى السادس فى الفرقة الاولى الى الاعشارى التاسع .

الحالة رقم (٦) ارتفع مستوى طموحها من الاعشارى الثامن الى الاعشارى التاسع .

الحالة رقم (٩) ارتفع مستوى طموحها من الاعشارى السابع الى اعلى الاعشارى التاسع .

الحالة رقم (١٠) ارتفع مستوى طموحها من الاعشارى السابع الى الاعشارى التاسع .

الحالة رقم (١١) ارتفع مستوى طموحها من الاعشارى السابع الى الاعشارى التاسع .

الحالة رقم (١٦) ارتفع مستوى طموحها من الاعشارى الثامن الى أعلى الاعشارى التاسع .

الحالة رقم (١٧) ارتفع مستوى طموحها من الاعشارى السادس الى الاعشارى التاسع .

مما يدفع للاعتقاد بأن ظروف الدراسة والمناخ الديمقراطى والعلاقات الاجتماعية الايجابية التى حرصت على تكوينها الكلية لهذه الشعبة قد كانت مشجعة بالنسبة لهذه الفئة ذات الطموح المرتفع التى التحقت بهذه الشعبة برغبة حقيقية وتحقيقها لاهداف مرسومة وبذلك ضمنت لهم ظروف الدراسة بالكلية خلال الاربع سنوات تحقيق مفهوم الذات ومنعت مشاعر الاستسلام والخوف من المواقف الجديدة وساعدت على تكوين ذات قوية تمكنهم من تحقيق النجاح والدخول فى المنافسة المطلوبة لتوظيف القدرات وتنميتها .وظهر هذا كله فى ارتفاع مستوى الطموح.

وبملاحظة الحالة رقم(٩) على مدى السنوات الدراسية تبين اقبالها

على الحياة الاجتماعية فى الشعبة وفى الكلية وتعدد أوجه نشاطها والمشاركة الفعالة فى معظم اللقاءات والندوات واشتراكها الفعال فى الاسر الطلابية كما لم يوءثر هذا النشاط على تقدمها الدراسى معنىهذا أن عمليات النضج النفسى لهذه الفئة قد اكتملت بالتوجيه الحصيف من ناحية هيئة التدريس والمناخ الاسرى بالكلية .

٢) يمكن تقسيم الفئة التى ثبت مستوى الطموح لديها الى :

أ - فئة مستوى طموحها مرتفع منذ الفرقة الاولى وظل ثابتا على هذا المستوىحتى الفرقة الرابعة وعددها حالتان أرقامهما ٨ ، ١٣.

ب - فئة مستوى طموحها متوسط وظل ثابتا على هذا المستوى حتى الفرقة الرابعة . وعددها ثلاث حالات أرقامهم ١ ، ٥ ، ١٥.

جـ - فئةمستوى طموحها منخفض وظل ثابتا على هذا المستوى حتى الفرقة الرابعة وعددها اربع حالات أرقامها ٢ ، ٣ ، ٤، ١٤.

هذا الثبات فى مستوى الطموح يوحى بأن هذه الشخصيات لم تحقق ماكانت تصبو اليه خلال سنوات الدراسة . فقد أوضحت التجارب أن مستوى الطموح ينمو ويتطور مع تطور العمر ومع وجود عوامل التشجيع والنجاح كما يتوقف أو يتناقص مع الفشل والاحباط المستمر (٩)، ص١٧.

الا أنه يمكن استثناء الحالتين ذوى الطموح المرتفع من هذا التفسير حيث أن مستوى طموحهم ثبت عند الاعشارى الثامن مما يدفع للاعتقاد بأنهما قد حققا النجاح المناسب لأهدافهما " حيث يتحدد الشعور بالنجاح اذا وصل عمل الفرد أو فاق ماكان يطمح اليه ويشعر بالفشل اذا كان ماحققه أدنى مما يطمح اليه (٩) ص ٢٥ وهذا التوقف لمستوى الطموح المرتفع قد يعنى الشعور بالنجاح مهما كان مستوى هذا النجاح - أى دلالة على تناسب الاهداف مع ماتحققه الشخصية من خبرات اثناء التفاعل الاجتماعى ورضاها عنه .

٣) فئة نقص مستوى طموحها : وعددها حالتان أرقامهما ٢ ولد ، ١٢. الحالة رقم ٢ ولد وانخفض مستوى طموحها من الاعشارى السادس فى الفرقة الاولى الى الاعشارى الثامن فى الفرقة الرابعة .

والحالة رقم ١٢ انخفض مستوى طموحها من الاعشارى السادس فى الفرقة الأولى الى الاعشارى الثالث فى الفرقة الرابعة .

من دراسة الحالة رقم ٢ ولد - تبين أن هذه الشخصية قد عانت كثيرا من مواقف الفشل وفقدان التكيف مع الجماعة ( داخل الشعبة من ناحية ) وداخل الكلية بصفتها عضو فى شعبة رياض الاطفال من ناحية أخرى وتعرضت لمواقف محبطة كثيرة فى معظم أدوارها الاجتماعية فى الكلية وهذا يحقق نتيجة جاكنات (٩) ص ١٩ ، التى أكدت أنه " كلما كان الفشل كبيرا كبرت النسبة المئوية لتخفيض مستوى الطموح .

كذلك بدراسة الحالة رقم (١٢) تبين أن هذه الحالة قد اختارت القسم باقتناع ودخلت الشعبة ولديها فكرة متوسطة عنها وعن المواد الدراسية التى تدرس بها ، كما تعلم تماما طبيعة العمل الذى تؤهلها له هذه الشعبة واصرت بشدة على العمل فى روضة الاطفال مهما كان العائد المادى لها . كذلك استمر تخطيطها للحياة العملية بعد ذلك لتستكمل الدراسة العليا فى نفس التخصص وكان من أهم دوافعها للالتحاق بهذه الشعبة اتفاق المواد الدراسية فيها مع ميولها واقتناعها التام بفائدة هذه المواد للدارس نفسه وتعتقد أن قسمها افضل قسم بالكلية ولكنها تعرضت للاحباط وقد عبرت عن خيبة املها بعد التحاقها بالشعبة وخلال سنوات الدراسة بها بسبب تكدس المواد الدراسية بهذا الكم الكبير وصعوبتها ، كما اتسمت معظم المحاضرات بطريقة الالقاء . كذلك التزمت الشعبة بالنظام المعتاد فى الامتحانات بالشكل الذى اعاق حرية الحركة للطالبة فى شعبتها المحببة واصبحت تخشى الهبوط عن المستوى المطلوب للنجاح المناسب لتخطيطها فلجأت فى كثير من الاحيان الى أساليب الحفظ والملخصات وهنا نتذكر قول " سنج وكومبس " أنه يجب علينا أن نقلق من اختيار التلاميذ اعمالا ادنى بكثير من مستواهم لأن

التلاميذ لايفعلون هذا الا اذا هددتهم مشاعر الخوف من النقد والفشل فاذا لم يكن هناك سبب للخوف من المهانة فانهم سيحاولون عن قصد القيام باعمال على درجة ملائمة من الصعوبة .(٢) ص ٣٢٣.

ويعد تحديد الاهداف محورهام من محاور مستوى الطموح واختيار الاهداف الصعبة يعد دلالة على علو الهمة والميل للكفاح " ثم يأتى بعد ذلك تأثير المواقف التعليمية والاجتماعية داخل الجماعة على رفع هذا المستوى اذا كانت خبرات سارة وتدريبية مما يزيد المهارة المطلوبة لتحقيق الهدف " (٩) ، ص ١٦ ، ١٧ .

وهذا مالم يتحقق لهاتين الحالتين ...

ثالثا : للاجابة على السؤال الثالث بشأن العلاقة بين مستوى الطموح والمستوى الدراسة تم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة فى استبيان مستوى الطموح ومجموع درجاتهم فى امتحانات نهاية العام فى الفرقة الرابعة ، باستخدام معادلة ارتباط بيرسون .

وكانت قيمة ر = ٠.٣ر وهى غير دالة أى لم تتجاوز الصفر الاحصائى وهذا يعنى عدم وجود ارتباط أو علاقة بين درجات مستوى الطموح ومجموع درجات النجاح من واقع كشوف الدرجات ونهاية العام للفرقة الرابعة .

ونظرا لصغر حجم العينة فمن الافضل اخضاعها لدراسة حالة بدلا من ايجاد علاقة احصائية قد تكون نتائجها غير كافية .

تتعارض هذه النتيجة مع نتائج كثير من البحوث (١٤) ص ١٢٧ ، ١٢٨ التى أثبتت وجود علاقة ايجابية قوية بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسى فمستوى الطموح لدى الطلاب الناجحين أعلى منه لدى غير الناجحين ونتائج دراسة محمود الزيادى (١٢) التى بينت أنه كلما زاد التوافق الدراسى ارتفع مستوى الطموح . الا أننا نجد أن النجاح والتفوق كان فى متناول جميع فئات عينة الدراسة فتساوى فى النجاح

الدراسى مرتفعى الطموح ومنخفضى الطموح مما يشير الى تمايز هــــــذه العينة عن العينة الكلية لمجتمع طلاب الجامعة ٠

بل وجد من يعانى من التطرف فى انخفاض مستوى الطموح بما لذلك من دلالة على عدم وجود الاتزان الانفعالى ( العصابية ) ومع ذلك نجـــاح بتفوق ، ولكن من حسن الحظ أنه لم يح للالتحاق بالدبلوم ٠ بدراسة الحالة تبين أنها اعتكفت عن الجماعة بعد النجاح واكتفت بالبكالوريوس بالرغم من تفوقها فيه وبالرغم من عملها فى دار حضانة الا أنها تقـــوم بتدريس لغة عربية لاطفال الحضانة ولم تحاول ادخال أى تعديلات فـــى طريقة العمل مع الاطفال وظهر استسلامها للأمر الواقع فى قولها:

" لن أغير الكون بمفردى مهما فعلـــت "

قد يكون السبب فى عدم ظهور العلاقة بين مستوى الطموح ومستـوى الدراسة هو وجود عدد من الحالات التى انخفض مستوى طموحها ومع ذلـــك نجحت بتفوق فى البكالوريوس ، كما قد تدفع هذه النتيجة للاعتقد بأن الخبرات المحيطة التى أدت لانخفاض مستوى الطموح لم تأت بسبب التحصيل الاكاديمى بقدر ماهى ناتجة من خيبة الامل التى أصابت هذه الحالات ٠

حيث لم تتمكن هذه الشخصيات من تحقيق ماتصبو اليه فالشخـــص يشعر بالفشل اذا لم يستطع تحقيق الاهداف الموضوعة ويفقد الثقــــة بالنفس ويعانى من الاحباط فتلجأ الشخصية الى الحيل الابدالية كالتعويض (١٨) وهذا مايفسر لنا ماقامت به هذه الشخصيات فقد حولت اهدافهـــا من الامل فى تغير الوضع الراهن فى رياض الاطفال ودخول المنافسة فى ميدانها العملى الحقيقى والاصرار على تطوير رياض الاطفال باستخــدام المعلومات التى درستها وتطبيقها فى المجال الى التفوق التحصيلـى بالطرق التقليدية ٠ قد يشير هذا الاستنتاج بعض التساؤلات عـــن المناخ العلمى والخبرات التدريبية لهذه الشعبة ، بالذاتوسيـــر العملية التعليمية ومايجب أن تكون عليه ، وقد يدفع تحليلهذا المناخ العلمى الى بعض التوصيات بضرورة التغيير فى طرق التدريس المتبعـة فى الشعبة بما يتيح مزيدا من حرية الحركة لطالبها ، كماقد تلقـى

هذه النتائج بعض الضوء على سمات خاصة يجب أن تتوفر لدى من يتعامل مع طلاب هذه الشعبة المتميزة ولايكتفى فقط بالتشجيع الادارى .

كما قد توصى هذه النتائج بضرورة قياس اتجاهات طلاب هذه الشعبة نحو المواد الدراسية نحو طرق تدريسها - نحو المناخ الدراسى ككل بالكلية والشعبة ، كما يمكن قياس آمالهم والصورة المستقبلية التى يرجونها للشعبة .

فاذا كان هذا البحث لم يوصل الى أبعد من اثارة القلق فيكفينا نحن العاملين فى مجال رياض الاطفال هذا القلق كدافع جديد لمواصلة العمل بالرغم من التحديات الاجتماعية والقيمية التى تواجه بعض شخصيات هذه الدفعة الرائدة ويكفينا فخرا مجددا للآمال أن معظم هذه الدفعة ماتزال معنا فى الدراسات العليا ليكملوا معنا المشوار البحثى الطويل أملاً فى التطوير .

## المراجع


١) ابراهيم حافظ ومحمد توفيق خفاجى : أضواء على تاريخ التعليم فى الجمهورية العربية المتحدة - مركز الوثائق والبحوث التربوية - القاهرة ١٩٦٣ .

٢) آمال صادق ، فؤاد أبو حطب : علم النفس التربوى - الطبعة الثالثة - ١٩٨٤ - مكتبة الانجلو .

٣) سعد مرسى ، كوثر حسين كوجك : تربية الطفل قبل المدرسة - ١٩٨٣ - عالم الكتب .

٤) عبد الرحمن العيسوى : سيكولوجية الشباب العربى - ط ١ ١٩٨٥ - الاسكندرية - دار المعرفة الجامعية .

٥) عواطف ابراهيم ، هدى قناوى : الطفل العربى والمسرح - ١٩٨٤ - مكتبة الانجلو .

٦) فوزى الياس : اتجاه معلمات الحضانة ورياض الاطفال نحو مهنتهن ١٩٨٤ م - المركز القومى للبحوث التربوية .

٧) فوزى الياس : الاحتياجات لمشرفات الحضانة ورياض الاطفال - ١٩٨٥ المركز القومى للبحوث التربوية ٠

٨) فوزية دياب : دور الحضانة ، انشاؤها وتجهيزها ، ونظام العمل فيها ١٩٨١ - مكتبة النهضة ٠

٩) كاميليا عبدالفتاح : مستوى الطموح والشخصية - ١٩٧٢ - مكتبة القاهرة الحديثة ٠

١٠) كاميليا عبدالفتاح : استبيان مستوى الطموح للراشدين - كراسة التعليمات الطبعة الثانية ١٩٧٥ ، النهضة المصرية ٠

١١) كاميليا عبدالفتاح : الفروق بين الجنسين فى مستوى الطموح، مجلة التربية الحديثة تصدر عن الجامعة الأمريكية بالقاهرة - العدد الاول - اكتوبر ١٩٧١ ٠

١٢) محمود الزيادى : دراسة تجريبية فى التوافق الدراسى لطلبة الجامعات ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة بكلية الآداب جامعة عين شمس - ١٩٦٤ ٠

١٣) وفاء محمد كمال : علاقة مستوى الطموح بالاتجاهات الوالدية كتاب المؤتمر الاول لعلم النفس ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية بالاشتراك مع كلية التربية - جامعة حلوان ، ابريل ١٩٨٥ ، مكتبة الانجلو ٠

١٤) هناء يحيى أبوشهبة : علاقة مستوى الطموح ببعض المتغيرات الدراسية والاجتماعية لدى طالبات كليات التربية العالية والمتوسطة بمدينة حدة بالمملكة العربية السعودية ، بحوث المؤتمر الثالث لعلم النفس فى مصر يناير ١٩٨٧ ٠

١٥) المركز القومى للبحوث التربوية - دليل مشرفة رياض الأطفال ، ١٩٨٥٠

١٦) اليونسكو" تنظيم التعليم فيما قبل المرحلة الأولى "المؤتمر الدولى للتعليم العام بجنيف ١٩٦٨ (توصية رقم ٥٣)

١٧) اللائحة التنفيذية بجامعات الجمهورية العربية المتحدة ١٩٦٩ - مكتب وكيل الوزارة للتخطيط ص ١ : ١٥ ، ص ١ : ١٦ ، مذكرة بشأن مشروع انشاء شعبة لاعداد مدرسات لرياض الاطفال بدور المعلمات " مذكرة للعرض على وكيل وزارة التعليم العالم للتخطيط بشأن انشاء شعبة ( نمو الطفل) ص ١ : ٥ ٠

١٨) نجيبه الخضرى :مذكرات فى الصحة النفسية ١٩٨٦ ٠

١٩) اللائحة الداخلية لكلية التربية - جامعة حلوان ١٩٨٢، الجهاز المركزى للكتب الجامعية ٠

كلمة أخيرة ...

أثبتت جميع البحوث السابقة حين تناولت الشخصية هذا التناول الدينامیكى الدیالیکتیکی التفاعلی ، أن هذه الشخصية فى جميع مراحل نموها قادرة على اتخاذ القرار وحل جميع مشكلات التفاعل النمائى شريطة أن تغلف الخبرة الاجتماعية المعاشة والدافعة للنمو بالغلاف المناسب لكل مرحلة نمائية فلا ندخل لطفل المهد من باب النشاط اللعبى، ولاندخل لطفل الروضة من باب النشاط التعليمى المقصود ، وكذلك لانحرم طفل المدرسة الابتدائية من اعمال عقله بالتنظيم المرغوب وبدرجة الوعى المطلوبة .

بذلك لانفع طفل "مرحلة" فى مكانة اجتماعية لمرحلة أخرى حتى تتيح الفرصة لطفرات النمو المتناوبة داخل المرحلة وعند الفترات الانتقالية للمرحلة اللاحقة أن نأخذ بيد الشخصية فتنمو بها للمرحلة اللاحقة دون تأزم ولايخفى الآن أن نمط التدليل يعد المسئول الأول عن أزمات النمو التى هى هروب من المشكلات بدلا من المواجهة .

مؤسسة نبيل للطباعة
١٧١ ش شبرا
ت ٩٤٧١٥٣

## بيان الكتب التى اصدرها
## مركز التنمية البشرية والمعلومات

| م | اسم الكتاب | المؤلف |
|---|---|---|
| ١ | التعليم الاساسى فى جمهورية مصر العربية | أ. محمد جمال الدين نوير<br>د. شكرى عباس حلمى |
| ٢ | بحوث المؤتمر الثالث لعلم النفس فى مصر | الجمعية المصرية للدراسات النفسية |
| ٣ | الانثوميثودولوجيا | د. زينب شاهين |
| ٤ | سيكولوجية المسنين | د. هدى قناوى |
| ٥ | نمو الانسان من مرحلة الجنين الى مرحلة المسنين | د. امال صادق<br>د. فؤاد ابو حطب |
| ٦ | بحوث المؤتمر الرابع لعلم النفس فى مصر | الجمعية المصرية للدراسات النفسية |
| ٧ | بحوث فى التربية الاسلامية | د. سعيد اسماعيل على |
| ٨ | البرامج فى التربية الرياضية | د. عبد الحميد شرف |
| ٩ | لغة الموسيقى | د. امال صادق |
| ١٠ | تنمية مهارات صياغة والقاء الاسئلة لدى الطلاب المعلمين | د. محمد امين المفتى |
| ١١ | مقدمة فى الاتصال والوسائل التعليمية | د. مصطفى عبد السميع |
| ١٢ | الاحصاء الحيوى ثلاث أجزاء<br>الجزء الاول<br>الجزء الثانى<br>الجزء الثالث (الجداول الاحصائية) | د. صلاح جلال<br>د. عصام الطويل<br>د. عبد الحليم عشماوى |
| ١٥ | التربية المعاصرة العدد (١٠) | |
| ١٦ | انتخابات الكنيست الثانى عشر فى اسرائيل | مركز البحوث والدراسات السياسية (جامعة القاهرة) |
| ١٧ | أدب الاطفال | أ.د. هدى قناوى |

رقم الإيداع ١٩٩٠/١٥٦٣

